

6
2ej



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
" ARAGON "

ENFOQUE PEDAGOGICO SOBRE LA CAPACITACION,
COMO POSIBILIDAD DE ENLACE ENTRE POLITICA
ECONOMICA Y POLITICA EDUCATIVA (UNA RE-
FLEXION TEORICA EN TORNO AL PERIODO
1976-1982)

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A N :

MA. EUGENIA DOMINGUEZ HERNANDEZ
MARIA DE LA LUZ VELOZ CHAVEZ

DIRECTOR DE TESIS: LIC. ANGEL RAFAEL ESPINOSA Y M.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

	Pág.
PARTE INTRODUCTORIA	I
P R E S E N T A C I O N	II
I N T R O D U C C I O N	VII
O B J E T I V O S	X
M E T O D O L O G I A	XI

CAPITULO I

MARCO CONCEPTUAL

"HACIA UNA CONCEPTUALIZACION POLITICO-ECONOMICA"

1. CONSIDERACIONES PREVIAS	2
2. LA CONCEPCION DE ESTADO Y LAS CLASES SOCIALES	3
3. BLOQUE DOMINANTE O BLOQUE DEL PODER Y HEGEMONIA	8
4. CARACTERISTICAS DEL ESTADO MEXICANO	10
5. SOBRE LA SECTORIZACION DE LA ECONOMIA	16

CAPITULO II

"EL ESTADO MEXICANO"

1. EL ESTADO Y LA POLITICA ECONOMICA	25
2. EL ESTADO Y LA POLITICA EDUCATIVA	33

CAPITULO III

"LA SOCIEDAD MEXICANA EN EL PERIODO 1976-1982"

1. ANTECEDENTES GENERALES AL PERIODO	41
2. EL PERIODO 1976-1982	42
2.1 LA ECONOMIA	42
2.2 LA SOCIEDAD	56
2.3 LA EDUCACION	66

CAPITULO IV

"ANÁLISIS DE LA TENDENCIA EDUCATIVA MEXICANA DURANTE EL PERIODO 1976-1982"

1. VINCULACION ENTRE EL SISTEMA EDUCATIVO Y EL SISTEMA PRODUCTIVO, A TRAVES DE LA INSTITUCIONALIZACION DE CARRERAS TERMINALES Y DE LA CAPACITACION (ARMO Y UCECA)	84
1.1 CALIFICACION LABORAL	94
1.2 CALIFICACION ESCOLAR	102
2. SISTEMA EDUCATIVO ESCOLAR Y EXTRAESCOLAR	105
3. LA CAPACITACION COMO ALTERNATIVA EXTRAESCOLAR	109

CAPITULO V

MARCO CONCEPTUAL

"HACIA UNA CONCEPTUALIZACION DE EDUCACION, DIDACTICA Y CAPACITACION"

1. EDUCACION, POLITICA EDUCATIVA Y CAPACITACION	117
2. CAPACITACION Y PLANTEAMIENTO DIDACTICO	131

CAPITULO VI

"EVALUACION DE LOS LINEAMIENTOS OFICIALES EN TORNO A LA ELABORACION DE PROGRAMAS DE CAPACITACION EN EL PERIODO 1976-1982"

1. ANALISIS DE LOS SUSTENTOS TEORICOS DE LOS PROGRAMAS DE CAPACITACION	143
1.1 SUSTENTOS POLITICO LEGALES (UCECA)	143
1.2 SUSTENTOS ECONOMICO-EDUCATIVOS	149
1.3 SUSTENTOS DIDACTICOS	158

CAPITULO VII

"ELEMENTOS PARA UNA RECONCEPTUALIZACION DE LA CAPACITACION DESDE LA PERSPECTIVA PEDAGOGICA"

1. SOBRE EL CONCEPTO DE CAPACITACION Y SU FUNCION - ECONOMICO-POLITICA	170
2. LA FUNCION SOCIAL Y ECONOMICO-POLITICA DE LA CAPACITACION	176
3. LA CAPACITACION COMO UNA TAREA EDUCATIVA	184
3.1 TRABAJO MANUAL Y TRABAJO INTELECTUAL, SU RELACION CON LA DISTRIBUCION DEL CONOCIMIENTO	187
3.2 RELACION ENTRE CAPACITACION, EDUCACION Y DIDACTICA	191

CAPITULO VIII

"SOBRE UNA REVISION EPISTEMOLOGICA EN TORNO A LA CAPACITACION"

1. SOBRE LA ADQUISICION DEL CONOCIMIENTO EN CAPACITACION RELACION SUJETO-OBJETO EN LA CAPACITACION, CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE EN LA CAPACITACION	203
--	-----

CONCLUSIONES	210
--------------	-----

B I B L I O G R A F I A	217
-------------------------	-----

PARTE INTRODUCTORIA

La intención de esta parte introductoria es ubicar al lector en relación al trabajo que se presenta. Esta se divide en cuatro apartados cuyo orden, consideramos, ubicará paso a paso al lector. Los apartados y su orden son los siguientes:

- Presentación, en ella se exponen los antecedentes que fueron conformando el proyecto de tesis, así como las dificultades del trabajo de investigación a las cuales nos enfrentamos lo que permitirá entender al lector la conformación del capitulado.

- Introducción, se aborda aquí la descripción, a grandes rasgos, del contenido de los capítulos de este trabajo, incidiendo sobre los aspectos más importantes que en cada capítulo se desarrollan.

- Objetivos, en esta parte, se expresan los objetivos que guiaron el trabajo de Investigación.

- Metodología, exponemos en este apartado la opción teórico-metodológica que guía la investigación. En ella se expresa la operatividad necesaria de toda investigación, que en este caso se constituye como un análisis teórico cuya validación científica nos llevó a la selección de una manera de acercamiento y conformación del objeto de estudio.

Cabe hacer un señalamiento al lector sobre la seriación que presentan las citas de pie de página que en esta Parte Introductoria se inician desde el uno y se encontrará que a partir del Capítulo I se inicia nuevamente la numeración de las citas, ello se debe a que quisimos respetar la seriación de las citas de la Parte Introductoria que corresponde a la presentación del proyecto original.

P R E S E N T A C I O N

La elaboración del presente trabajo, se generó a partir de un momento coyuntural dado al inicio del séptimo semestre de la Licenciatura en Pedagogía y de la integración de intereses comunes de las participantes, producto de experiencias en el campo de la capacitación.

Al llegar a séptimo semestre, nos encontramos con modificaciones a nivel curricular, productos de investigaciones previas surgidas de la Coordinación de Pedagogía. Una de las modificaciones más significativas en este plano fue: la implementación de un taller de investigación que sustituyó al taller de fotografía y radio en los dos últimos semestres. - - Ello, se constituyó como una alternativa de titulación para los estudiantes a partir del semestre 83-I.

Otra de las modificaciones curriculares, fue el cambio de los contenidos de la materia Etica Profesional y del Magisterio por bases Epistemológicas, que reforzaron la implementación del taller de investigación.

No por ello, nuestro enfrentamiento a un proceso de investigación fue sencillo, ya que el propio concepto sobre la misma en los semestres anteriores fue muy diferente.

El trabajo en el taller de investigación nos planteó una alternativa de trabajo grupal, misma que sugirió implícitamente una concepción sobre el aprendizaje y los sujetos participantes en el proceso. La concepción manejada en el mismo, queda plasmada en las siguientes palabras:

"Es necesario que participemos alejándonos de jerarquías maestro-alumno de concepciones enseñanza aprendizaje y logremos dar cuerpo a nuevos espacios donde se vincule la teoría y

la práctica donde todos creamos, criticamos, construimos; donde el participante se involucra directamente con la aprehensión de un objeto de estudio y no con la copia de un modelo; con la memorización de una determinada información". (1)

Así pues, de tal concepción sobre investigación y de los sujetos que intervinieron en ella, se desprendieron diferentes puntos importantes:

La investigación es un proceso de construcción, no la copia de modelos preestablecidos ni válidos intrínsecamente. Tomando en cuenta también que el conocimiento es construcción en sí, el abordar cualquier problemática pedagógica requiere de una elaboración teórico-metodológica que está determinada tanto por el sujeto que investiga, como por el objeto de estudio.

A estas alturas, es necesario aclarar ¿Qué entendemos por objeto de estudio?.

En primer lugar, ¿Por qué no partir de algo que se llamara título, tema o delimitación de un problema? ¿Por qué en tonces partimos de algo que llamamos objeto de estudio?.

Consideramos que el partir de una cierta concepción de objeto de estudio responde a una postura teórico-epistemológica que nos define como sujetos cognoscentes de una realidad que tiene existencia fuera de nuestra conciencia pero que nuestra práctica social (dentro y fuera de la escuela) nos permite llegar a conocer y explicar esa realidad.

En la "realidad" el campo de la educación aparece como -

(1) Espinosa y Montes, Angel R. "Sobre una relación de aprendizaje", Revista de Pedagogía, U.N.A.M., E.N.E.P. Aragón (México, Diciembre de 1983), Año 1 N° 1 pp. 15-16

algo autónomo, "inconexo" de otras instancias; para salvar esta apariencia, es necesario ubicarla como el producto de una serie de relaciones dentro de una totalidad concreta.

El hablar de tema, título o delimitación de un problema, sería ignorar las múltiples determinantes de un fenómeno y no rebasarlo ni explicarlo, simplemente describirlo parcializándolo.

El hablar de objeto de estudio implica un proceso de -- construcción de nuestra parte y por ello, conceptualizamos la Capacitación como una posibilidad de enlace entre Política - Educativa y Política Económica en el período de 1976-1982, de una manera muy "personal" ya que nuestro punto de vista define tanto su conceptualización como las alternativas teórico-- metodológicas a implementar en la investigación. Desde esta perspectiva, retomamos a Bordieu y otros autores que afirman: "El punto de vista (...) crea el objeto. Es decir que una - ciencia no podría definirse por un sector de lo real que le - correspondería como propio. Como lo señala Marx, "la totalidad concreta como totalidad del pensamiento como un concreto del pensamiento es infect, un producto del pensamiento y de - la concepción (...). El todo, tal como aparece en la mente, como todo del pensamiento es un producto de la mente que piensa y que se apropia del mundo del único modo posible, modo - que difiere de la apropiación de ese mundo en el arte, la religión y el espíritu práctico (y agregaríamos, dentro de la - propia investigación)". (2)

Nuestra ubicación como "investigadores" ante una alternativa de investigación que se da a tales alturas de la carrera, nos planteó un "resquebrajamiento" y replanteamiento de la tarea de investigación y del bagaje teórico con el que contábamos.

(2) Bordieu, et. al., El oficio de Sociólogo, 6a. Ed., México 1983. Edit. Siglo XXI p. 51.

Concretamente en nuestro caso, nos costó mucho trabajo tratar de comprender lo que significaba la construcción de un objeto de estudio, se tenía tema o delimitación del problema sí, pero no se rebasaba, no se llegaba a la construcción teórico-metodológica que lo ubica como una conceptualización sobre un fenómeno a la vez que dicha construcción cuenta con una vigilancia epistemológica que dé cuenta del ordenamiento lógico del proceso de investigación y del "desmembramiento y reconstrucción" de algo que parecía simple.

La idea que se tenía de iniciar una investigación en semestres anteriores era, primeramente definir un tema y luego elegir un esquema preestablecido. En este tipo de trabajo, contemplamos como paso previo, la construcción de un objeto de estudio y tuvimos como primer acercamiento la selección de un campo de investigación educativa, lo que nos llevó a la ubicación de la Capacitación como una problemática digna de estudiarse. El decidirnos por esta temática, fue el producto de experiencias en el campo de la misma como sujetos de capacitación y a raíz de las investigaciones hechas con el grupo 1601 semestre 82-II, en un intento por definir el perfil del Pedagogo. Siendo una parte de la investigación, "El Pedagogo dentro de la capacitación y sus funciones", los resultados de la misma, mostraron la posibilidad de acceso de este profesional dentro del campo de la capacitación, como el profesional "idóneo" que pudiera sistematizar e instrumentar directamente la parte operativa del proceso.

Ante estos resultados nos preguntamos ¿Será la única función del Pedagogo dentro de este campo? Si así lo consideráramos concebiríamos al Pedagogo como un técnico encargado de producir y ejecutar dinámicas de grupo, fungiendo como seleccionador de materiales audiovisuales, trabajando al margen del proceso global de la capacitación (detección de necesidades, elaboración de planes, instrumentación, evaluación, elaboraciones teóricas que sustenten lo realizado, etc.).

Contrariamente a esto consideramos, que el Pedagogo debe ganarse un status como profesionista que rebase esta tarea, - reflexionando sobre la misma; ubicándose como sujeto social - en una práctica educativa.

Así pues, la investigación sobre la capacitación y su - problemática, debe ser una constante búsqueda que remita hacia alternativas que superen los objetivos económicos de esta actividad.

Esta investigación constituye un análisis de los elementos que implica el campo de la capacitación, a través de una mirada retrospectiva en el período 1976-1982. La manera como se orientó es la siguiente: Al principio, optamos por buscar definiciones de lo que parecía el tema (La producción teórica sobre la capacitación en el período 1976-1982 y la ubicación de la tarea pedagógica dentro de la misma) pero ello restringía la visión del problema. Había algo que giraba en torno a esa producción, que la sustentaba y que la explicaba, "ese al go" eran las Políticas económicas y educativas, que hacían - que en dicho período resurgiera la capacitación como alternativa en el campo de la educación y la economía. A la par, - conceptualizábamos la capacitación como una forma de educación extraescolar, implicando un proceso de aprendizaje, donde la atención y la evaluación recaen sobre los aprendizajes particulares y la adquisición de habilidades y destrezas.

Teníamos por otro lado las modificaciones legales que - surgieron durante el período señalado. Entonces optamos por tratar de construir una serie de elementos a la luz de la teoría eje (la teoría Sociopolítica de la Educación) misma que - consideramos es la más acorde a nuestros objetivos.

I N T R O D U C C I O N

La educación dentro de la sociedad, es definida por múltiples instancias: la económica, la política, la social y la ideológica. La dinámica de la sociedad, misma que se genera a partir de las características de las relaciones sociales entre los hombres, se determina históricamente en torno a las características de esas relaciones. La educación adquiere en el propio proceso social significación histórica que le confiere poco a poco y al paso del tiempo ciertas funciones de carácter social.

Actualmente, se le han conferido a la educación tres funciones básicas:

- Reproductora de estructuras de clases sociales.
- Formadora de mano de obra calificada.
- Reproductora ideológica.

En los momentos actuales, se ha visto a la educación como una inversión la cual redundará en beneficio económico, a niveles nacionales; se habla también de la necesidad de formar mano de obra calificada para la incorporación de nuevas tecnologías al proceso productivo; paralelamente, se han ampliado formas extraescolares que coadyuvan a la formación de la mano de obra supuestamente requerida.

Dentro de este contexto, se ubica la capacitación, la cual, concretamente se aborda en el período de 1976-1982, contemplando dos aspectos fundamentales: el económico y el educativo, a partir de las políticas emitidas para estos aspectos en torno a la capacitación.

Atendiendo a ello, configuramos dos marcos conceptuales, que se presentan separados en el trabajo sólo por cuestiones

VIII

expositivas y de sistematización (véase metodología). El primero de ellos (Capítulo I), establece líneas teóricas generales que nos permiten conformar una conceptualización político-económica, sobre el estado y su relación con las clases sociales y el establecimiento de un bloque de poder que determina de alguna manera la conformación de todo tipo de políticas, conjugando una revisión sobre la evolución también en lo económico y que son la base teórica para el desarrollo de los Capítulos II, III y IV.

Dentro del Capítulo II, analizamos el estado en su evolución a partir del período post-revolucionario hasta antes del sexenio 1976-1982, revisión necesaria para la explicación de los determinantes que condicionan la expresión particular del sexenio analizado, mismo que se ubica en el Capítulo III bajo los aspectos económicos sociales y educativos.

Al interior de tales aspectos, reconstruimos la emisión de las políticas, las reacciones y los movimientos de la sociedad.

En el Capítulo IV observamos la vinculación que desde la perspectiva oficial se hizo en torno al sistema educativo escolar y extraescolar con el sistema productivo y el papel que en ello juegan ARMO (Adiestramiento Rápido de la Mano de Obra para la Industria) y UCECA (Unidad Coordinadora del Empleo y la Capacitación) como instituciones capacitadoras. Abordamos también el análisis sobre la calificación laboral y escolar.

Para los Capítulos VI, VII y VIII, consideramos necesario introducir el segundo marco conceptual (Capítulo V) en el cual se intenta conceptualizar la educación, la didáctica y la capacitación. Conjugándose en el mismo, los elementos del aspecto económico, político y social con el educativo.

El Capítulo VI, se refiere a la evaluación de los linea-

mientos oficiales en torno a la elaboración de programas de capacitación en el período 1976-1982, los cuales serán vistos a partir de los sustentos teóricos que los respaldan: político-legales, económicos, educativos y didácticos.

En el Capítulo VII, trataremos de reconceptualizar la capacitación desde la perspectiva pedagógica, partiendo de una conceptualización propia sobre la misma, la cual es concebida como una tarea educativa; de ahí, que se analice la relación entre educación, didáctica y capacitación. Se exponen también, las funciones sociales, económicas y políticas de la capacitación.

El Capítulo VIII, aborda la problemática epistemológica en torno al problema estudiado, atendiendo a la relación de conocimiento y aprendizaje que se da dentro del proceso de capacitación, así como la distribución social y jerárquica del conocimiento.

La decisión de emprender la elaboración de manera conjunta por las dos integrantes, se orientó por la compatibilidad de intereses y experiencias. La definición del tema que nos ocupa, determinó la delimitación de dos aspectos fundamentales (el económico y el educativo) mismos que se trabajan a lo largo del capitulo y tomando en cuenta que nuestra intención se orienta hacia una construcción teórica profunda del tema, consideramos justificable la presencia y el trabajo de dos personas, para conformar un trabajo, con suficientes bases en la sustentación de una tesis.

Por último, se presentan las conclusiones en torno al problema estudiado a partir del desarrollo de los capítulos contemplados.

Los objetivos que orientaron el trabajo fueron los siguientes:

O B J E T I V O S

Así como el proceso de investigación todo, para nosotras es un proceso de construcción y tomando en cuenta que "... toda investigación científica se organiza alrededor de objetivos construidos que no tienen nada en común con las unidades recortadas por la percepción ingenua". (3) Consideramos que así como sólo pudo dársele un tema definitivo al trabajo, luego de la construcción (aunque no total, porque ella no se agota) los objetivos de la misma no surgieron a priori, fue necesario "comprometerse" e "impregnarse" de la problemática para llegar a objetivos más firmes, más amplios a los cuales queremos llegar a través de un proceso y cubrirlos como un producto del mismo. Los objetivos, en el presente trabajo, constituyeron un enlace para ir elaborando la construcción teórica a través del desarrollo del capitulado. En este sentido, los objetivos son los siguientes:

A) Situar teóricamente las relaciones Educación, Política Educativa, Política Económica y Capacitación desde una perspectiva Pedagógica.

B) Analizar teóricamente, desde la perspectiva Pedagógica la Capacitación como posibilidad de enlace entre Política Educativa y Política Económica durante el período 1976-1982.

C) Construir una elaboración teórica que explique la Capacitación atendiendo a las determinantes económicas y educativas desde el punto de vista Pedagógico.

(3) Alonso, J.A. Metodología. México, 1983. Edit. Edicol, p. 90.

M E T O D O L O G I A

La posibilidad del conocimiento humano está dada por la categoría de praxis social; la investigación, se inscribe como una práctica social especial que pretende llevar al hombre a la explicación de los fenómenos y la esencia que los constituye.

El proceso de la investigación implica dos elementos fundamentales, productos de un devenir histórico; el investigador como sujeto cognoscente y del objeto de conocimiento, mismo que no existe como objeto ya dado: "El conocimiento de la realidad concreta, la cual existe independientemente de nuestra conciencia, de la cual nuestro pensamiento trata de apropiarse como su objeto", (4) implica necesariamente una relación cognoscitiva entre sujeto y objeto.

El conocimiento de la realidad, de las formas fenoménicas en que se presenta, implica para el sujeto cognoscente - dar un rodeo, debido a que la realidad no se presenta, como - conocimiento en torno a ella, de manera inmediata en un momento y para siempre (5) se construye a través de la praxis social del sujeto.

La investigación, que es una búsqueda para la comprensión de la realidad, en el área de las ciencias sociales, - plantea generalmente tres niveles: el teórico, el metodológico y el de las técnicas, todos interrelacionados entre sí y - definidos por una elección teórico-epistemológica. (6)

- (4) Limoneiro, Miriam C. La construcción de conocimientos. Colección El hombre y su tiempo, España 1977. Edit. - Era p. 11.
- (5) Kosik, Karel. Dialéctica de lo Concreto. México 1978 Edit. Grijalvo p. 47.
- (6) Alonso, J.A. Op. Cit. p. 8.

En el caso de nuestra investigación, abordamos los tres niveles antes mencionados, situándola como un análisis teórico, tomando en cuenta que "... cada perspectiva científica sociológica se ha creado una metodología adecuada para obtener los fines exigidos por sus planteamientos teóricos". (7)

En este sentido, la investigación que planteamos tiene la intención fundamental de incidir en el plano teórico; por ello pensamos que: "Nuestra práctica testimonio que no podemos comprender inmediatamente lo que percibimos y que podemos percibir con mayor profundidad aquello que ya comprendemos. - La sensación solo resuelve el problema de la apariencia". (8)

La única manera en que el hombre puede "apropiarse" de la realidad, es el pensamiento, ello lleva implícito un proceso de abstracción de la misma. "El método de ascenso de lo abstracto a lo concreto es el método del pensamiento; con -- otras palabras, en el elemento de la abstracción. El ascenso de lo abstracto a lo concreto no es el paso de un plano (sensible) a otro (racional), sino un movimiento del pensamiento y en el pensamiento. Para que éste pueda avanzar de lo abstracto a lo concreto, debe moverse en su propio elemento, es decir, en el plano de lo abstracto, que es la negación de lo inmediato, de la evidencia y de lo concreto sensible". (9)

El manejo de la realidad a través de conceptos, supone la existencia de una teoría (o teorías) que sustenten la investigación. La adopción de una línea teórica se encuentra determinada en última instancia por una posición epistemológica, misma que define, desde la perspectiva del investigador, una concepción de la realidad, del conocimiento, de la sociedad, de la práctica de la investigación, del hombre; además de la relación que aquel guarda con el proceso de la investi-

(7) Alonso, J.A. Op. Cit. p. 9.

(8) Limoneiro, Miriam. Op. Cit. p. 42.

(9) Kosik, Karel. Op. Cit. p. 86.

gación.

Toda investigación implica una metodología específica, - en este punto hablamos de ella como una etapa intermedia. -- "La metodología así entendida, no es esa especie de supervisor lógico omnipresente a todo lo largo del proceso de investigación, para garantizar su rectitud lógica; la metodología es exclusivamente una etapa de todo el proceso, cuya única ta rea consiste en asegurar la pertenencia de los resultados obtenidos mediante el empleo de ciertas técnicas seleccionadas en función de una determinada opción teórica y epistemológica". (10)

Por lo anterior, consideramos que la metodología no se reduce a la delimitación de una serie de pasos, lo que llevaría a la confusión entre metodología y método (véase Pardini- nas). (11)

La metodología para nosotras, implica una forma de llegar a conocer, sustentada en una postura epistemológica y de acuerdo a una línea teórica adoptada.

Por la naturaleza teórica de la investigación que emprendemos, no podemos hablar de técnicas en un sentido restringido (como recolectora de datos). Utilizamos ciertos elementos técnicos de la investigación documental tales como:

La elaboración de fichas de trabajo, bibliográficas y he merográficas, mismas que son la fuente para la construcción teórica de las categorías de análisis.

Las fichas elaboradas no constituyen por sí mismas la ex

(10) Alonso, J.A. Op. Cit. p. 132.

(11) Pardini, Felipe. Metodología y técnicas de investigación en las ciencias sociales. Edit. Siglo XXI, 1969. pp. 158-171.

plicación teórica para dirigir la investigación y es solo a partir de la extracción de conceptos claves de las mismas para organizar los elementos teóricos que intervienen en el problema a investigar, funcionando como guías para esa organización y para la elaboración de las categorías de análisis.

Distinguimos dos grandes campos de análisis: el educativo y el económico los cuales quedan plasmados en dos marcos conceptuales que surgen a partir de la teoría eje y de los objetivos.

En el primer marco conceptual, que se ubica en el Capítulo I, la elaboración teórica nos permitirá llegar a una conceptualización político-económico de los elementos que intervienen en el problema, su ubicación dentro del trabajo, responde a la necesidad de establecer las líneas teóricas a seguir en el aspecto económico.

El segundo marco conceptual (Capítulo V), se refiere al desarrollo de elementos teóricos necesarios para construir el aspecto educativo y ligarlos con el económico.

La decisión de construir dos marcos conceptuales y de presentarlos por separado, obedece a una necesidad de tipo expositiva, aunque sabemos que en la realidad guardan una relación directa. Esto es, que una vez organizada el aspecto político-económico del problema, se vincularon paulatinamente los aspectos educativos, didácticos y de capacitación.

Las categorías de análisis, representan los instrumentos óptimos para el tipo de investigación que intentamos. Su elaboración no es el resultado de abstracciones a priori, sino que se constituyen y construyen a partir de un referente real o empírico (la capacitación y su relación con las políticas educativa y económico en el período señalado expresados en el discurso oficial a manera de planes, objetivos y de los desa-

rollos teórico-didácticos de las instituciones capacitadoras.

Definimos las categorías de análisis a dos niveles: generales y particulares. Las primeras están fundamentadas en las bases teórico-epistemológicas del materialismo dialéctico; mismo que adoptamos, consideramos que el manejo de éstas pueden no explicitarse ni concretarse a un momento específico de la investigación. De esta manera, las categorías de análisis a nivel general, serán constantes en el tratamiento del problema. La elaboración de las mismas se define a partir de la teoría implicada como eje, sirviéndonos para ubicar la función de la educación en la sociedad capitalista a nivel modo de producción.

Las categorías de análisis se fueron construyendo paulatinamente partiendo de los conceptos clases, emanados de la teoría eje, de los marcos conceptuales y de los objetivos.

Los conceptos claves que nos llevaron a la elaboración de las categorías generales fueron los siguientes:

- Sociedad capitalista
- Relaciones de producción
- Estado y clases sociales
- Bloque histórico y hegemonía
- Política Educativa
- Política Económica
- Educación
- Capacitación

Cabe señalar que estos conceptos claves se conformaron como categorías de análisis a nivel general cuando se hizo un desarrollo de los mismos y se les ubicó como elementos explicativos e integradores del problema en una perspectiva teóri-

ca global. Las categorías generales constituyeron a la vez - una guía para la conformación de las categorías particulares que explican el problema estudiado concretamente en el período señalado.

Las categorías particulares, se derivaron de los conceptos claves (retomando tanto los aportados por las categorías generales como los emanados de los marcos conceptuales para - el aspecto económico y para el educativo) éstos, hacen referencia de manera específica al período en que se ubica el problema.

A nivel particular, los conceptos claves que nos llevaron a la elaboración de estas categorías fueron los siguientes:

- Tendencia de la Política Educativa en el período.
- Tendencia de la Política Económica en el período.
- Sectorización de la economía, su relación con la tecnología y la formación de mano de obra calificada.
- Calificación Laboral y Calificación Educativa.
- Capacitación en el período señalado.
- Fundamentación didáctica de la capacitación.
- Distribución social del conocimiento.

Desde dichas alternativas nos planteamos una construcción teórica de la capacitación desde una perspectiva Pedagógica, basándonos en el estudio de la relación entre política-educativa y política económica en el período 1976-1982.

CAPITULO I

MARCO CONCEPTUAL:

"HACIA UNA CONCEPTUALIZACION POLITICO ECONOMICA"

1. CONSIDERACIONES PREVIAS
2. LA CONCEPCION DE ESTADO Y LAS CLASES SOCIALES
3. BLOQUE DOMINANTE O BLOQUE DE PODER Y HEGEMONIA
4. CARACTERISTICAS DEL ESTADO MEXICANO
5. SOBRE LA SECTORIZACION DE LA ECONOMIA

1. CONSIDERACIONES PREVIAS

El llegar a comprender cualquier problema teórico dentro de un momento histórico determinado, exige el análisis de la formación social en la cual el problema se ubica.

El estudio de la capacitación como un problema teórico, ubicado en un tiempo y espacio determinados (México durante el período 1976-1982) partiendo de las elaboraciones teóricas; educativas, políticas, legales y de instituciones capacitadoras (UCECA y ARMO) requiere del análisis de las determinantes que lo caracterizan. Esto es, que un fenómeno es determinado por múltiples relaciones que le dan un carácter fenoménico, el llegar a su esencia y a la explicación de su apariencia, requiere dar un rodeo, ya que el conocimiento y la esencia no se dan de manera inmediata (1) y, considerando que: "Todo objeto percibido, observado o elaborado por el hombre es parte de un todo y precisamente ese todo no percibido explícitamente, es la luz que ilumina y revela el objeto singular observado en su singularidad y significado". (2) Se hace por ello necesario, contemplar en el presente trabajo, la sociedad mexicana en el período arriba señalado, su conformación, sus movimientos, manifestados a partir de una correlación de fuerzas entre clases antagónicas, mismas que se encuentran ligadas a una instancia que "regula" su propia movilidad; el estado, las relaciones estado-sociedad, estado-aparato de gobierno, la emergencia dentro de este contexto de las políticas sociales y entre ellas las educativas y las económicas, que tienen que ver con el problema que nos ocupa.

Las relaciones antes señaladas, así como las relaciones estado-clases sociales, corresponden a particulares formas e-

(1) Kosik, Karel. Dialéctica de lo concreto. México, 1980. Edit. Grijalvo. p. 49.

(2) Ibid. p. 57.

conómicas e ideológico-políticas que sustentan toda una situación que posibilita la legitimación del dominio de una clase sobre las demás.

2. LA CONCEPCION DE ESTADO Y LAS CLASES SOCIALES

¿Qué se entiende por estado?

Partimos de que el estado no es una entidad aislada y - por encima de la sociedad - aunque así aparezca ante nuestros ojos- no es en términos idealistas una creación divina, creada por sí misma ni a priori de las clases sociales y su lucha dentro de la sociedad.

El estado en el sentido de Lenin (3) lejos de ser el conciliador de las contradicciones de clase, es el órgano de dominación de una clase sobre las demás y sirve como el amortiguador de los conflictos fundamentales de las clases sociales.

Sin embargo, aún cuando se establezca que el estado tiene una existencia histórica, no se da cuenta de cómo el mismo se encubre y legitima mediante mecanismos más sutiles que rebasan la coerción manifiesta y violenta (4) justificándose - así ante la propia clase dominante y ante las clases dominadas o subalternas.

Para Gramsci: "Estado es todo el complejo de actividades prácticas-teóricas con las cuales la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio, sino también logra mantener el consenso activo de los gobernados". (5) Esta proposición

(3) Lenin, V. I. El estado y la revolución. Pekín, 1975. - Ediciones en lenguas extranjeras. p. 9.

(4) Ibid. p. 10.

(5) Gramsci, A. Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el estado moderno. México, 1975. Edit. Juan Pablos. p. 107.

teórica, brinda la posibilidad de analizar de manera global - la infraestructura y superestructura de una sociedad, representadas ambas por la base material la primera y la elaboración político-ideológica la segunda; ambas mantienen una correspondencia que da por resultado una unidad, pero que dentro de la misma no existe una conciliación. Esto es, que las instancias superestructurales "... tienen como función principal organizar y reproducir la estructura económica y las relaciones sociales de producción, de propiedad y de explotación". (6) La conciliación de hecho no se puede dar entre ambas instancias en una sociedad donde existen explotadores y explotados. Sin embargo, puede darse la mediación entre el estado y las clases sociales, de una clase hacia las demás y aún dentro de una clase por una fracción hacia las restantes. (7)

El análisis del bloque histórico, entendido como la amalgama formada por estructura y superestructura en una sociedad determinada, supone deslindar la existencia de clases sociales dentro de la misma.

Desde la perspectiva marxista, se distinguen dos clases fundamentales y antagónicas dentro de la sociedad capitalista: Burguesía y proletariado. Sin embargo, el propio desarrollo de la teoría marxista define autores que hablan de la existencia de más de dos clases sociales en la sociedad capitalista y ello ha generado una gran polémica entre éstos y autores más ortodoxos. Consideramos que el problema se genera a partir de una confusión en el paso de la abstracción a la -

(6) Saldivar, Américo. Ideología y política del estado mexicano (1970-1976). México, 1983. Edit. Siglo XXI. p. 23.

(7) Ibid. p.p. 23 y 24.

"Cuando se trata de la explotación de una clase antagónica por la otra no hay conciliación posible, aunque sí mediación, ya que se podrían pactar alianzas o exaltar el parlamento, dando la apariencia de conciliación de clase o de identidad entre el pueblo y el poder político, más la contradicción fundamental persiste".

concreción al que Marx se refería al ocuparse de las clases sociales. Por una parte, cuando habla de modo de producción capitalista puro (nivel abstracto) Marx señala explícitamente la existencia de dos clases fundamentales en el modo de producción capitalista:

"El trabajo materializado y el trabajo vivo, son los dos factores en cuyo enfrentamiento descansa este régimen de producción. El capitalista y el obrero asalariado son los únicos agentes y factores de la producción cuyas relaciones y cuyo antagonismo emanan de la esencia misma del régimen de producción capitalista". (8)

Así, a nivel modo de producción (nivel abstracto) Marx distingue sólo dos clases sociales. Pero cuando habla de una sociedad particular -la inglesa- dominada por el modo de producción capitalista, distingue más de dos clases sociales, señalando a la pequeña burguesía y a los terratenientes, pero refiriéndose a ellas como clases transitorias, no fundamentales y como producto de una evolución particular del capitalismo. (9)

Una vez que observamos a nivel modo de producción "puro", la existencia de dos clases fundamentales ¿Quiere esto decir que todo individuo de la sociedad debe "caer" dentro de una de las dos clases?.

En la actualidad, ello encuentra su negación en sociedades concretas, tomando en cuenta que los individuos, al igual que los grupos sociales que existen dentro de la sociedad, se eslabonan de manera diversa en la estructura social.

(8) Marx, K. Historia crítica de la teoría de la plusvalía. México, Edit. Fondo de Cultura Económica. Tomo I p. 123.

(9) Ibid. p. 140.

Para una sociedad concreta, cualquiera que esta sea: -- "... en cuanto al análisis de las clases sociales; las clases de una formación social no pueden ser "deducidas" en su lucha concreta de un análisis abstracto de los modos y formas de producción en ella presentes porque no vuelven a encontrarse en la formación social sin variación". (10)

Si bien es cierto que las clases sociales, fracciones y capas, se diferencian principalmente por su lugar en el proceso de producción en la esfera económica, este no es el factor exclusivo que las define "... lo político y la ideología, en suma, tienen igualmente un papel muy importante". (11).

Las clases sociales no constituyen lugares abstractos donde los individuos "encajarán" de manera mecánica; es sólo a partir de la lucha de clases (práctica de clase) que se manifiestan como clases sociales.

La determinación de las clases sociales se constituye a partir de los lugares "objetivos" (concretos) ocupados por los agentes de la producción en la división social del trabajo, comprendiendo ésta las relaciones político-ideológicas además de las económicas. (12)

Podemos afirmar con Paulontzas, que existe una determinación estructural de clase, conformada a partir de las relaciones de producción, lugares de dominación-subordinación político-ideológicas en las prácticas de clase. El autor hace una distinción entre determinación estructural de clase y posición de clase en la coyuntura; "coyuntura que constituye el lugar en el que se concentra la individualidad histórica siempre singular de una formación social. A partir de ello: "Una

(10) Poulantzas, Nicos. Las clases sociales en el capitalismo actual. 6a. Ed. México, 1981. p. 23.

(11) Ibid. p. 11.

(12) Ibid. p. 15.

clase social, una fracción o una capa de clase puede no tener una posición de clase correspondiente a sus intereses circunscritos ellos mismos por su determinación de clase como horizonte de su lucha". (13)

El diferenciar ambos conceptos, permite observar que la determinación de clase no se refiere a un lugar objetivo meramente económico, tomando en cuenta que "... los elementos políticos e ideológicos no se encuentran más que en las posiciones de clase (...) la determinación estructural de clase concierne (pues) a la lucha económica, política e ideológica de clase, ya que estas luchas se expresan por posiciones de clases en la coyuntura". (14)

Así pues, encontramos en diferentes formaciones sociales, fracciones de ellas que se manifiestan como grupos "intermedios" o "transitorios" entre las dos clases fundamentales, ya sea al nivel de la producción (tal sería el caso de los administradores y técnicos) o bien, porque se encuentran a nivel superestructural (caso de los profesionistas, abogados, funcionarios del estado, etc.). Esta división corresponde a una división que pudiéramos llamar "funcional" de acuerdo a la división social del trabajo y remite a la relación directa de los agentes con respecto a los procesos productivos.

Consideramos necesario en este momento, ubicar las clases sociales así como sus fracciones frente al bloque dominante y la función hegemónica que éste ejerce hacia la sociedad global.

(13) Idem.

El autor plantea el caso de la "aristocracia" obrera, que al adoptar posiciones burguesas, no por ello deja de ser obrera ya que ésta es su determinación de clase y ella no se reduce tan sólo a la posición de clase asumida.

(14) Ibid. p. 15.

3. BLOQUE DOMINANTE O BLOQUE DE PODER Y HEGEMONIA

Se hace necesario recalcar que las clases sociales, así como la sociedad toda, no constituyen bloques monolíticos y en el interior de ambos se distinguen fracciones de clase que mantienen cierta lucha entre sí.

Es decir, bajo esta concepción afirmamos que las fracciones de clase, constituyen subgrupos que mantienen ciertos intereses de clase.

Hablamos de bloque dominante o bloque de poder, considerando que es la clase burguesa o una fracción de ella quien extenderá su hegemonía hacia las otras fracciones del bloque y a las fracciones subalternas. "Las fracciones del bloque de poder se distinguen a partir y principalmente por su orientación política; por su adhesión o rechazo a determinado proyecto histórico de desarrollo; por el tipo de alianza que establece con el estado, con el capital nacional y el extranjero". (15)

Si bien las fracciones del bloque dominante se aglutinan en torno a estos lineamientos, a nivel proceso de producción, se distinguen las fracciones del Capital Financiero, Industrial, Agrario, Comercial y de la pequeña producción mercantil; campesinos, artesanos y comerciantes además de la propia burocracia política del estado.

Si bien es cierto que el estado a través del aparato gubernamental y en base a un aparato jurídico-político parece actuar por encima de la sociedad rigiéndola, puede en cierto momento responder a los intereses de la burguesía toda, (atendiendo a las diversas fracciones que la constituyen) puede en

(15) Saldivar, Américo. Op. Cit. p. 25.

otros períodos aparecer como un órgano "autónomo", figurando como el representante de los intereses generales, manifestando una actitud de "conciliación" y "consenso" hacia toda la sociedad. Sin embargo, aún cuando el estado no sea considerado como un simple aparato de manipulación y manipulado por una clase o fracción de ella, estando determinado por la correlación de fuerzas de las clases sociales en su lucha concreta; la fracción de la burguesía que regirá el destino del estado y su actuación ante la sociedad será la fracción de la burguesía que extienda y mantenga el poder económico.

La hegemonía que cierta fracción pueda mantener sobre las clases sociales se entiende como el predominio que aquella mantiene sobre el terreno económico político e ideológico "... la supremacía de clase social se manifiesta en dos planos diferentes, como dominio y como dirección intelectual y moral". (16)

Un grupo social -dice Gramsci- es dominante de los grupos adversarios que tienden a "liquidar" o a someter aún mediante la fuerza armada, y es dirigente de los grupos afines y aliados.

Una clase o fracción de ella es hegemónica "... cuando puede aparecer como la representante ideológica y política de toda la sociedad y puede dictar la orientación fundamental de la Política Económica del estado". (17)

El caso de la clase hegemónica mexicana, no se sustrae a estos planteamientos. Para entender la dinámica que asumen las clases sociales y el estado mexicano concretamente, es oportuno delinear las especificidades del mismo y la función hegemónica de la clase dirigente así como las condiciones po-

(16) Gramsci, J. A. Op. Cit. p. 18.

(17) Saldivar, Américo. Op. Cit. p. 25.

lítico-económicas que le confieren características específicas tanto al estado como a la clase dirigente mexicana.

4. CARACTERISTICAS DEL ESTADO MEXICANO

"Lo específico y singular de las relaciones entre estado y sociedad en México (entre estado y bloque social dominante así como entre aquel y clases dominadas) proviene de las características impuestas por la revolución mexicana de 1910 en el sistema político mexicano". (18)

El régimen anterior a la revolución mexicana, ligado estrechamente a la oligarquía latifundista, la incipiente burguesía industrial y el capital extranjero, se volvió insensible a las demandas populares, de los sectores medios, de los campesinos e incluso de ciertos núcleos burgueses modernizantes, de manera que el movimiento revolucionario tuvo lugar con la participación de tales grupos, tomando en cuenta que ninguna transformación política era factible sin una revolución social que modificara las relaciones de producción en el campo ya que en la época, México era un país eminentemente rural en un 80% y cerca del 50% de la población vivía atada directamente a los latifundios. (19)

De esta manera, el estado que emerge del movimiento revolucionario, plantea un nuevo pacto social: "Al cabo de la insurrección campesina y de la guerra civil desatada para contener a las masas, comienza la lenta reconstrucción del estado mexicano, eficaz a medida que el grupo victorioso adquiere legitimidad incorporando en el programa de gobierno las deman--

(18) Pereyra, Carlos et.al. México Hoy. 8a. Ed. México, 1983. Edit. Siglo XXI. p. 289.

(19) Moreno Moreno, Prudenciano. Desarrollo Económico y Acumulación de Capital en México. México, 1982. Edit. Trillas. p. 78.

das campesinas y populares básicas". (20) La atención a tales demandas obedece a la necesidad de consolidación del poder político de un grupo y al fortalecimiento de un estado nacional.

Hacia la época de L. Cárdenas: "La reforma agraria, la nacionalización de los ferrocarriles y la expropiación petrolera, sumadas a ciertos textos de la constitución (sobre todo los artículos 3, 27 y 123) al contenido popular y nacionalista de los programas de gobierno y al ambiente cultural e ideológico producidos por el estallido revolucionario, confieren al estado mexicano una enorme base de apoyo social y un grado considerable de autonomía frente al bloque dominante". (21)

Aunque acciones de este tipo estaban cargadas de una política populista, llevaban dentro de sí la creación de condiciones que permitieran el desarrollo económico del país y en este sentido, el sistema corporativo al que se integran los sectores campesinos y populares a órganos estatales; sindicatos obreros, federaciones campesinas, empleados públicos, organizaciones de colonos, profesionistas, etc., aglutina a los diferentes sectores de la sociedad, organizando y "orientando" su participación política a favor del proyecto nacional - (que en este momento fue la industrialización y la expansión del mercado interno además de la consolidación de un grupo político dirigente de carácter "popular") a través de su incorporación al partido oficial y a sus diversas ramificaciones. Con ello, se impidió la constitución de organizaciones populares y campesinas que definieron un proyecto histórico propio, aunado a ello; "La inmadurez de las clases dominadas, les impedía asumir su propia perspectiva histórica: todo confluye para que, en lugar de ello, sus movilizaciones y los gérmenes orgánicos de allí surgidos fueran canalizados por el gru-

(20) Pereyra, Carlos. Op. Cit. p. 289.

(21) Ibid. p. 290.

po gobernante en un doble proceso que incrementaba la legitimidad del estado y su proyecto histórico y a la vez debilitaba los focos dispersos pero agresivos de oposición burguesa y de los sectores medios y conservadores". (22)

Muy pronto, el estado mexicano desplaza su alianza con las masas populares y estrecha su relación con la burguesía, favoreciendo la acumulación privada: "Gigantescas obras de infraestructura hicieron posible emporios aislados de agricultura capitalista. El proteccionismo arancelario, un sistema fiscal regresivo y una política laboral de contención salarial permitieron elevadas utilidades". (23)

Sin embargo, el corporativismo hacia las masas seguía en pie "... concesiones esporádicas cuyo conjunto no alteró la tendencia a una creciente distribución de la riqueza, mantuvieron vigente el perfil populista del régimen (Cardenista y aún de los subsecuentes). Continuó el reparto de tierra -si bien con frecuencia de carácter nominal o con predios de ínfima calidad- se extendieron la seguridad social y la educación pública, se realizaron intentos muy limitados por atender la explosiva demanda de vivienda popular, etc.". (24)

Se manifiesta además una política de concesiones a los trabajadores, privilegiando a sectores estratégicos de la industria, creando inclusive verdaderos reductos de aristocracia obrera cuyo ejemplo más relevante es el sindicato de trabajadores petroleros.

El desarrollo de la industria mexicana, generado a partir del rechazo de un modelo de enclave o primario exportador dado por la coyuntura que va desde los años treinta y la se-

(22) Ibid. p. 291.

(23) Ibid. p. 292.

(24) Ibid. p. 294.

gunda guerra mundial, permite a México el desarrollo del sector industrial nacional y del capital nacional.

De 1930 a 1940 quedaron las bases definitivas para el crecimiento económico capitalista en todos los ramos de la producción. Las inversiones industriales privadas aumentaron y el estado había nacionalizado sectores claves de la economía. "El proyecto de la industrialización mexicana cobró mayor importancia a partir de 1940, en las décadas siguientes, el sector industrial se convirtió en el más relevante de la economía". (25)

El desarrollo industrial mexicano, se inscribe dentro de un capitalismo dependiente, que si bien tuvo sustento en las masas dió franca apertura al capital nacional y a la larga al capital extranjero. El proceso de acumulación (que va desde 1940 a 1954) descansó en el deterioro absoluto del salario, aunado a la contrarreforma agraria, reconcentrando la propiedad y el ingreso. El crecimiento económico en este período, fue más estable que los precedentes, configurando los factores que definieron a futuro las oscilaciones del propio crecimiento económico por encima de los movimientos inmediatos de la economía internacional: (26)

- La industria se convierte en el sector dominante de la producción.
- La producción se orienta hacia el mercado interno (sobre todo de bienes de consumo).
- El estado tiene una ingerencia más directa en la economía, a través de una política de concesiones al capital nacional y extranjero a más de su participación directa

(25) Moreno Moreno, Prudenciano. Op. Cit. pp. 84-85.

(26) Cordera Campos, Rolando y Rufz Durán, Clemente. "Esquema de Periodización del Desarrollo capitalista en México". Notas. Revista Investigación Económica. Julio-Septiembre, 1980. N° 153 Vol. XXXIX.

en la producción de bienes y servicios. "Detrás de la interminable polémica en apariencia bizantina, sobre la intervención del estado en la economía, se encuentra la necesidad del bloque dominante; capital financiero, burguesía agraria exportadora y monopolista transnacionales asociadas con intereses locales". (27)

El capital nacional y extranjero presiona sobre las decisiones y el papel que el estado asume ante la sociedad; así: "El peso específico alcanzado por los monopolios transnacionales, capital financiero y burguesía agroexportadora, desmiente la idea de un estado "rector de la economía y por el contrario, sugiere una progresiva subordinación". (28)

A partir de 1955 hasta 1961, podemos observar la implementación de un nuevo modelo de desarrollo señalado por algunos autores como la transición al desarrollo oligopólico y re conocido también como el modelo de desarrollo estabilizador. El capital extranjero emprende inversiones directas en la industria, diversificando y ampliando las ramas más dinámicas de la misma. Se observa una absorción y desaparición de pequeñas y medianas empresas "tradicionales".

El Desarrollo Oligopólico, que señala la consolidación del capital extranjero dentro de la economía mexicana, se puede ubicar en el período que va de 1962 a 1977. (29)

De 1962 a 1970, se observa un rápido crecimiento de la economía, la tasa de inflación es notablemente baja y existe una estabilidad cambiaria con respecto al dolar. Sin embargo, para 1971 se presenta una crisis económica y financiera profunda, que se manifiesta en una devaluación de la moneda -

(27) Ibid. p. 24.

(28) Pereyra, Carlos. et.al. Op. Cit. p. 295.

(29) Cordera Campos, Rolando. Op. Cit. p. 28.

en casi 100% respecto al dolar.

El modelo de desarrollo compartido, modelo coyuntural, implementado a partir de 1970 como reorientación al proceso económico y que intentaba salvar la crisis coyuntural a la que llevó el modelo "estabilizador", proponía un "crecimiento sostenido" tomando como alternativa la participación de "toda" - la sociedad en el producto generado (por ello, la redistribución del ingreso era uno de los "principales" objetivos) y al mismo tiempo exigía una participación activa de la iniciativa privada, apoyándose desde luego a las directrices estatales, cosa que no sucedió y que generó una crisis económica y política ya que las fracciones empresariales reaccionaron en contra de los mecanismos estatales.

Tal modelo, llevó a una crisis insalvable al sector agrícola, mismo que respondió en medida variable pero casi siempre positiva a las exigencias del capitalismo industrial, proveyéndolo de divisas a través de las exportaciones, de materias primas, alimentos y mano de obra. Ello, aunado a un estricto control de los trabajadores industriales (a través de los sindicatos) favoreció siempre al capital, manteniendo los salarios reales muy por debajo de la productividad industrial.

La oferta de alimentos agrícolas y el control sindical - pilares de la estabilidad interna de los precios - permitió a las empresas monopólicas planear sus operaciones a largo plazo; el proteccionismo gubernamental hacia la industria, redujo en superganancias al capitalista.

La acumulación de ganancias, base de la gran empresa, generó la producción de bienes que sólo las capas de altos ingresos consumían y aunque el consumo de las clases medias y "populares" se fomentó (mediante sistemas de crédito, por ejemplo FONACOT) la redistribución del ingreso no alcanzó realmente a las "clases mayoritarias" cuyo poder adquisitivo se -

tornó cada vez más bajo.

5. SOBRE LA SECTORIZACION DE LA ECONOMIA

Como observamos en el punto anterior, la economía mexicana se va conformando como un todo, en cuyo interior se destacan sectores, productos de la división social del trabajo y - del proceso de acumulación de capital generado en México en - la era "moderna" (post-revolucionaria). Ahora bien, hay que aclarar cuales son esos sectores y como alguno de ellos, o varios a la vez, adquieren preeminencia en diferentes momentos históricos, así como las repercusiones que la ampliación y diversificación de la economía genera en la estructura ocupacional y los requerimientos de calificación o capacitación laboral de una estructura económica que tiende hacia la industria lización como sector dominante.

La estructura económica de toda sociedad, adquiere connotaciones especiales de acuerdo a la producción, abarcando el qué se produce, el cómo se produce, además de los procesos de distribución, consumo e intercambio de lo producido.

En este sentido Marx señala: "... la estructura interna de cada nación, depende del grado de desarrollo de su producción y de su intercambio interior y exterior". (30)

Para poder definir hasta que grado se han desarrollado - las fuerzas productivas en una nación, Marx agrega: "... lo - indica del modo más palpable el grado hasta el cual se ha desarrollado en ella la división social del trabajo". (31) Para analizar la división social del trabajo en la sociedad mexicana, partimos con Marx en una primera instancia: "La divi-

(30) Marx, C. La Ideología Alemana. México, Edit. Quinto -- Sol. p. 13.

(31) Ibid. p. 13.

sión del trabajo solo se convierte en verdadera división a partir del momento en que se separaron el trabajo físico y el intelectual". (32) Esta división primaria entre los "destinados" a pensar, planear y dirigir y los ejecutantes directos del proceso productivo, lo encontramos a lo largo de las diferentes actividades económicas en una sociedad y definirá formas de división del trabajo cada vez más complejas. Esta división del trabajo en una sociedad capitalista se observa -- "... ante todo en la separación del trabajo industrial y comercial con respecto al trabajo agrícola y con ello en la separación de la ciudad y el campo y en la contradicción de los intereses entre uno y otro. Su desarrollo ulterior conduce a la separación del trabajo comercial del industrial, al mismo tiempo, la división del trabajo dentro de estas diferentes ramas, acarrea a su vez la formación de diversos sectores entre los individuos que cooperan entre determinados trabajos. La posición que ocupan entre sí estos diferentes sectores, se halla condicionada por el modo de explotar el trabajo agrícola, industrial y comercial". (33)

En este sentido, la división del trabajo ha generado en la economía mexicana la existencia de 3 sectores fundamentales: Primario, secundario y terciario (34) los cuales se distinguen de la siguiente manera:

- Sector Primario, en él se encuentran las actividades relacionadas a la explotación de recursos naturales, incluyendo la agricultura, ganadería, pesca y silvicultura.

- Sector Secundario, reúne actividades industriales, mediante las cuales los bienes son transformados; al interior -

(32) Ibid. p. 27.

(33) Ibid. p. 13.

(34) La división por sectores, está hecha en base a documentos oficiales como el Plan Global de Desarrollo, Estadísticas Oficiales, S.P.P. y el Banco Nacional de México.

de este sector se distinguen 3 subsectores: El subsector manufacturero, que abarca la producción de Bienes de Consumo Inmediato (alimentos, bebidas, tabaco, textiles, calzado, etc.); Bienes de Consumo Intermedio (papel, hule y productos derivados, productos químicos, metálicos, no metálicos y metálicos básicos); Bienes de Consumo Duradero y de Capital, que reúnen la fabricación y reparación de maquinaria no eléctrica, eléctrica y electromecánica, vehículos y equipo de transporte. - Los subsectores de Construcción y Electricidad se engloban - también dentro de este sector secundario.

- Sector Terciario, comprende fundamentalmente el área de servicios, se constituye por 3 subsectores:

Subsector Comercio

Subsector Servicios

Subsector Transportes

En el apartado anterior, observamos un incremento en las actividades enmarcadas en el sector secundario y fundamentalmente en el campo industrial, a continuación se expone un cuadro que permite observar de manera desglosada la participa- - ción de los 3 sectores y algunos subsectores en la economía - mexicana en la generación del producto interno bruto y las modificaciones que en este mismo punto han tenido las mismas de 1940 a 1970.

La aportación al producto interno bruto de los diferen- - tes sectores y subsectores, sugiere una progresiva ampliación de las actividades productivas, que incide directamente sobre la planta de empleo, de esta manera, veremos posteriormente - la distribución ocupacional de la población en los diferentes sectores productivos.

Estructura de la Producción					
(Porcentaje del Producto Bruto, a precios de 1960)					
Ramas	1940	1950	1960	1967	1970
Producción Agrícola	23.2	20.0	23.0	15.8	7.1
Producción Industrial	31.0	31.0	33.0	26.5	34.4
Manufacturas	17.8	20.7	23.3	26.5	27.3
Minería	4.6	2.4	1.6	1.5	1.0
Electricidad	0.9	0.9	1.3	1.5	1.8
Petróleo	2.8	2.7	3.2	3.2	4.3
Construcción	4.9	4.3	4.5	3.9	4.6
Servicios	45.8	48.2	48.9	47.5	23.3
Total	100%	100%	100%	100%	100%

(Tomado de: Perzabal, Carlos, Acumulación Capitalista dependiente y Subordinada: el caso de México (1940-1978). México, 1981. Edit. Siglo XXI p. 151).

De la interpretación del cuadro anterior, obtenemos lo siguiente: La producción industrial (incluida la manufactura) con respecto a otras ramas y en particular en relación a la agricultura, adquiere el papel hegemónico y es el principal generador del Producto Interno Bruto (PIB) en 1970.

Este sector aportó en 1950 27% del PIB, en 1960 incrementa su volumen en 100% (29.2% del PIB) en 1972 alcanzó la cifra de 114 591 millones, un 300% respecto de 1964 y significó

Estructura de la Producción					
(Porcentaje del Producto Bruto, a precios de 1960)					
Ramas	1940	1950	1960	1967	1970
Producción Agrícola	23.2	20.0	23.0	15.8	7.1
Producción Industrial	31.0	31.0	33.0	26.5	34.4
Manufacturas	17.8	20.7	23.3	26.5	27.3
Minería	4.6	2.4	1.6	1.5	1.0
Electricidad	0.9	0.9	1.3	1.5	1.8
Petróleo	2.8	2.7	3.2	3.2	4.3
Construcción	4.9	4.3	4.5	3.9	4.6
Servicios	45.8	48.2	48.9	47.5	23.3
Total	100%	100%	100%	100%	100%

(Tomado de: Perzabal, Carlos, Acumulación Capitalista dependiente y Subordinada: el caso de México (1940-1978). México, 1981. Edit. Siglo XXI p. 151).

De la interpretación del cuadro anterior, obtenemos lo siguiente: La producción industrial (incluida la manufactura) con respecto a otras ramas y en particular en relación a la agricultura, adquiere el papel hegemónico y es el principal generador del Producto Interno Bruto (PIB) en 1970.

Este sector aportó en 1950 27% del PIB, en 1960 incrementa su volumen en 100% (29.2% del PIB) en 1972 alcanzó la cifra de 114 591 millones, un 300% respecto de 1964 y significó

un 35% del PIB. (35)

La Industria, tuvo las tasas mayores de incremento anual, de 6.5% en 1950-60 a 8.8% en 1960-70, en 1971 la tasa de Incremento declinó hasta el 3.1% (la más baja en 20 años -1950-70- por efecto de la crisis internacional del sistema capitalista), alcanzó para 1972 un 9.41% declinando nuevamente en -1975-76 por efectos de la crisis estructural y la recesión coyuntural interna. (36)

A partir de 1940, la industria es el sector dominante de la economía en tanto que la agricultura ha declinado notablemente en su participación hacia el PIB de 11.7% en 1950, y de 9.8% en 1960 pasa a sólo 7.11% en 1970 y a 6.4 en 1972. (37)

En comparación con la agricultura, la industria, genera para 1970 casi 5 veces lo producido por aquella, la Industria comparte con el comercio y los servicios la posición predominante en la generación del PIB. Las Industrias extractivas pierden su importancia (por ejemplo minería) en la generación del PIB; son la producción industrial y manufactureras las que pasan a constituirse como sector dirigente.

En este sentido, se considera que los sectores más "dinámicos" de la economía, tenderán a ofrecer una más amplia planta de empleo, por lo cual pasaremos al análisis de la estructura ocupacional y su distribución en los diferentes sectores, presentamos para ello el siguiente cuadro:

(35) Perzabal, Carlos. Acumulación Capitalista dependiente y Subordinada en el caso de México (1940-1978). México, - 1981. Edit. Siglo XXI p. 33.

(36) Ibid. p. 35.

(37) Ibid. p. 34.

México: Estructura Ocupacional (1940, 1950, 1960, 1970)
(Miles de Personas)

Concepto	1940	%	1950	%	1960	%	1970	%
Población Total	19654	100	25791	100	34923	100	48225	100
Económicamente Activa	5858	29.8	8345	32.4	11332	32.4	12955	26.9
P.E.A.		100		100		100		100
Actividades Primarias *	3831	64.5	4824	57.8	6134	54.3	5104	39.4
Industria	909	15.5	1329	15.9	2147	18.9	2973	22.9
Extractiva	107	1.8	97	1.2	142	1.3	180	1.4
Electricidad	26	0.4	35	0.4	41	0.4	53	0.4
Construcción	106	1.8	225	2.7	408	3.6	571	4.4
Manufacturas	670	11.4	972	11.6	1556	13.7	2169	16.7
Servicios	1118	19.1	2192	26.3	3041	26.8	4870	37.7

* Incluye Agricultura, Silvicultura y Pesca.

Fuente: Secretaría de Industria y Comercio, Dirección General de Estadística.

(Tomado de: Perzabal, Carlos. Op. Cit. p. 153.)

La industria, respecto a las otras actividades incrementó su participación porcentual en cuanto a captación de la población económicamente activa de 15% en 1940 al 29% en 1970.

En las actividades primarias entre las cuales la agricultura representa los mayores volúmenes su población económicamente activa empleada va decreciendo desde 65.4% en 1940 a 39.4% en 1970.

Los servicios (en los que el comercio es predominante) - han presentado los mayores incrementos, de 19.1% en 1940 a - 37.7% en 1970.

El observar tanto los sectores de la economía y su participación en la generación del P.I.B. así como la estructura ocupacional en los mismos años, permite seguir en el plano analítico, la tendencia de la política económica y paralelamente la política educativa, desde la cual se pretende hacer un enlace con aquella, para legitimar la distribución del empleo - hacia la población.

En este sentido, la capacitación presenta un carácter importante (real o ficticio, cuestión que seguiremos analizando con las políticas y su relación con la capacitación) en esa - distribución y aún en el acceso a un empleo. Si la tendencia de desarrollo se orienta a la industrialización y las actividades se "tecnifican" cada vez más, el discurso oficial, supone que los individuos más "capacitados" serán los que accedan a un trabajo productivo. Resulta necesario observar pues las políticas económica y educativa, su relación con el estado y la capacitación considerando que ésta última presenta - connotaciones de carácter tanto económico como educativo. En el carácter económico, se destaca la necesidad de una capacitación que acompañe la diversificación de los diferentes sectores productivos, capacitación que va desde la preparación - en habilidades manuales específicas hasta los llamados cursos de "relaciones humanas", de "motivación", de "superación personal", etc. En el carácter educativo, los sistemas escolar y extraescolar plantean cada vez más la apertura de diferentes opciones técnicas, con lo cual se pretende garantizar una capacitación de la mano de obra lo más sistemático y adecuado posible. Asuntos que seguiremos desarrollando en los capítulos subsecuentes.

CAPITULO II

"EL ESTADO MEXICANO"

1. EL ESTADO Y LA POLITICA ECONOMICA
2. EL ESTADO Y LA POLITICA EDUCATIVA

En el capítulo anterior, ubicamos desde una perspectiva teórica general al estado dentro de la sociedad capitalista, posteriormente, esbozamos las particularidades del estado mexicano post-revolucionario en particular. Bases que nos permitirán continuar con el análisis del estado mexicano y su relación con las políticas económica y educativa. El estudio de estas políticas, tiene una doble justificación: Primero, a tendiendo a que nuestro trabajo se ocupa de ambos aspectos; - el educativo y el económico y considerando que la estructura económica de la sociedad define, en cierta forma prácticas su perestructurales, entre ellas a la educación. Segundo, porque esta relación no es arbitraria, ya que a niveles oficiales, economía y educación se vinculan en el discurso y encuentran su enlace en las políticas de empleo, como generación de planta productiva a nivel económico y como requerimientos educativos de la mano de obra como factor determinante; por una parte, para el acceso al empleo y por otra, como elevación - tanto de la productividad como del "mejoramiento" de las "condiciones de vida de los individuos". Visto así, este enlace se manifiesta concretamente en el discurso sobre la capacitación y la legislación que en torno a ella se da en el período 1976-1982 así como la definición de estrategias (económico-educativas) que la sustentan. Pero para pasar a discernir sobre esto último, analizaremos las políticas mencionadas como adecuación al modelo capitalista, a la lucha de clases y fracciones, y el papel del estado en este contexto.

Para destacar el papel del estado en la situación social, económica y política en el que se inserta José López Portillo (JLP) al asumir el poder emprendemos primero una revisión - del período (1970-1976); engarzando el análisis del estado y su vínculo con las políticas señaladas para luego puntear la situación que queda en manos del siguiente período gubernamental a partir del cual se replantearán las políticas en general y en particular la económica y la educativa.

1. EL ESTADO Y LA POLITICA ECONOMICA

Anteriormente, establecimos que el estado no es una instancia abstracta, sino un instrumento que se manifiesta a través de actividades prácticas-teóricas de la clase hegemónica (o fracción de ella) que justifican y mantienen su dominio a la vez que logran el consenso activo de los gobernados; encontramos que esas actividades emanan de instituciones o cuerpos institucionalizados (por ejemplo el gubernamental) las cuales se concretan en políticas, que abarcan todas las esferas de la vida social. Las políticas sociales son pues manifestaciones de esa amalgama que resulta de la dominación-dirección de la clase dominante hacia las subalternas, y aún dentro de las fracciones que las configuran.

Sabemos que el estado mantiene una relación con el llamado bloque dominante, mismo que ya analizamos brevemente, sin embargo, es necesario ahondar más en este aspecto para entender la conformación de las políticas a partir de la correlación de fuerzas dentro del bloque y en relación con el resto de la sociedad. Para el caso de México, al interior del bloque de poder, distinguimos tres fracciones fundamentales. (38)

- La burguesía tradicional, que tiene su origen a fines del siglo pasado y principios de éste, se constituye como una fracción autónoma frente al gobierno y a las empresas del estado, es decir, que no mantiene relaciones económicas directas ni con organismos financieros gubernamentales ni con las empresas estatales. (39)
- La nueva burguesía, que surge bajo el proteccionismo estatal a partir de los años veinte conocida por otros autores como la "fracción de los 40's o la "fracción del centro".

[38] Saldivar, Américo. Op. Cit. pp. 54-57.

[39] Ibid. p. 55.

A diferencia de la fracción anterior, este grupo está bastante ligado con el sector público en la esfera de la producción y los mercados.

La burocracia política, constituye la tercera fracción del bloque dominante, misma que se subdivide en sectores o capas que se diferencian por el plano en que tienen ingerencia, por la división del trabajo que se da en su interior, encontramos pues, unos más ligados a la tecnocracia, que realizan funciones principalmente en el plano económico - tanto del estado (en la planeación y diseño de las políticas sociales y económicas) como de las empresas públicas; otros se encuentran ligados al aparato propiamente político y a la producción y reproducción ideológica del estado y del partido, otros más; constituyen la burocracia sindical y el liderazgo de las centrales campesinas y "populares". (40)

La correlación de fuerzas que se da entre estas fracciones, su relación con la burocracia política y su adhesión o rechazo a determinadas políticas varía en función del beneficio o afectación de sus intereses. Acuerdos y desacuerdos se manifiestan en los planos político, ideológico y económico. La fracción tradicional se presenta como una fracción autónoma; generalmente, reacciona contra la política del estado, oponiéndose a medidas que afecten los monopolios (parte de los cuales controla) a las reformas en el campo y en el medio urbano. En general, no está de acuerdo con la intervención directa del estado en la economía. Dada su "autonomía", podría pensarse que no tiene peso político para intervenir en las decisiones de este tipo, puesto que no encuentra "representatividad" en la burocracia política. Sin embargo, la Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX) ha sido señalada como uno de sus instrumentos políticos y no puede afir

marse que a través de ella no tenga influencia política.

"La COPARMEX se ubica regionalmente en Monterrey, Guadalajara, Puebla, Saltillo y más recientemente en la zona industrial de Querétaro. Esta fracción de la gran burguesía, se orienta fundamentalmente a la producción de bienes intermedios y de capital, de cerveza y de productos metalo-mecánicos. Sus lazos con la burguesía agraria del norte de Sonora y de Sinaloa son bastante evidentes, asimismo está vinculada con el capital transnacional". (41)

La fracción de la nueva burguesía -según Américo Saldivar- se caracteriza por mantener una relación más estrecha - con la burocracia política, encontrando cada uno en el otro a "su aliado más fiel". Esta fracción está más abierta a la negociación con el estado y acoge "con calma" las reformas económicas "... regionalmente, se ubica de manera principal en - la zona del Valle de México, del Distrito Federal y Veracruz. Esta fracción se orienta por un desarrollo capitalista con - participación moderada del estado y se pronuncia por la solución de los conflictos por la vía política de las negociaciones (...) es más heterogénea que su contraparte norteña, agrupando a capitales medianos y pequeños. Parcialmente, la Confederación Nacional de la Industria de la Transformación - - (CANACINTRA) podría figurar como su órgano de expresión política más nato". (42) Por último la burocracia política, compuesta por representantes del bloque, controla tanto los aparatos políticos como los ideológicos y una de sus funciones - principales es la de ofrecer un proyecto de desarrollo, que - "concilie" y agrupe los intereses económicos de las fracciones del bloque, además de su función legitimadora y de dirección de las clases subalternas.

(41) Ibid. p. 56.

(42) Idem.

Hay que aclarar sobre lo anterior que las alianzas y enfrentamientos entre estas fracciones no siempre se determinan de hecho de la misma manera, en algunos momentos, la nueva burguesía se solidariza con la burguesía tradicional en contra de políticas que afecten intereses comunes. (43)

Aquí nos preguntamos ¿Por qué el estado mexicano ha logrado una autonomía que le permite "superar" crisis económicas y políticas o ambas a la vez, como en el caso del mandato de Luis Echeverría Álvarez (LEA) sin que se disocie la relación entre la dirección política y las fracciones económicas dominantes?

Ello es algo realmente complejo de explicar, sin embargo, consideramos que la constitución de un estado "fuerte" se debe a la conformación misma del poder que se ha generado en México desde la etapa post-revolucionaria y concretamente a partir de la época Cardenista, en la cual el estado se consolida como una fuente de "acumulación acelerada" en lo que respecta al capital. Su intervención ha pasado de una manera indirecta (impuestos, política monetaria, subsidios, créditos, etc.) a la intervención directa y a formas más dinámicas de decisión y control como es la participación en la producción material, de servicios y en la creación de la infraestructura económica mediante el sector estatal y paraestatal, configurando la llamada economía mixta o capitalismo de estado. Este papel desempeñado por el estado, le ha conferido un alto grado de autonomía política frente a la fracción empresarial; a nivel ideológico ha significado fuente de legitimidad. "Cualquiera que fuese el patrón de acumulación, su mantenimiento o necesidad de cambio, la burocracia política encontrará formas de expresión ideológicas". (44) Formas que constituyen manifestaciones del estado, precisamente a través de la burocracia

(43) Ibid. p. 57.

(44) Ibid. p. 88.

cia política.

Si bien señalamos que la política económica (su diseño) es en parte producto de la burocracia política, no hay que olvidar que toda política está respondiendo en un momento determinado, a las circunstancias que plantea el propio modelo capitalista a nivel nacional e internacional.

Una política, cualquiera que sea, no será algo definitivo ni rígido que se dé de una vez y desde un principio, puesto que se irá conformando y reformulando en el tiempo y a partir de las reacciones y movimientos de la sociedad en general. Es por eso que no la encontramos sólo en abstracto (discurso) sino también en actividades reales que afectan a todos los grupos sociales (casi siempre a unos más que a otros). Observamos que la política económica durante el período de LEA -- "... se definió no a partir de las necesidades sociales sino a partir de lo que era necesario para apoyar la acumulación privada de capital. En última instancia, la justificación de la práctica estatal implementada en esos años, venía dada por el crecimiento del producto, la forma en como éste se distribuía escapaba de la acción del estado". (45)

Podemos calificar a la política de LEA como reformista - en el plano económico y populista en el plano social: "Se trataba de una política económica que si, por una parte, buscaba apoyar materialmente los intentos gubernamentales por rehacer la base social de la pequeña burguesía democrática que el estado había perdido en 1968 y, junto con ello manipular la nascente insurgencia obrera, por la otra demostraba no ser la alternativa adecuada conforme a la lógica de la reproducción del capital". (46)

(45) Idem.

(46) Toledo, Patiño Alejandro. "Las transformaciones del Estado Mexicano". Rev. Teoría y Política. Abril-Junio -- 1983. N° 10. pp. 68-69.

De entrada, Echeverría emprende una crítica al modelo de desarrollo anterior (desarrollo estabilizador) señalando la - desigual distribución del ingreso, la cual repercutía sobre - la capacidad de consumo de "las mayorías", factor que influyó en el dinamismo del mercado interno a riesgo de paralizar la economía.

El reconocimiento de la marginalidad y desigualdad en la distribución del ingreso es retomado tanto en su campaña como en el discurso de toma de posesión. (47)

En parte, sus declaraciones son expresadas en los siguientes objetivos generales de su programa de gobierno:

- Crecimiento con distribución del ingreso.
- Reforzamiento de las finanzas públicas y del sector para estatal.
- Reorganización de las transacciones internacionales y la reducción de la deuda externa.
- Modernización del sector agrícola y aumento de empleo.
- Racionalización del desarrollo industrial.

Como puede observarse, estos objetivos pretendían reubicar el papel del estado ante las clases sociales, por una parte, cubría demandas sociales a partir de las promesas sobre la generación de empleos, mayor apoyo al campo (cuya situación era crítica) redistribución del ingreso etc. y por otra, se trataba de recuperar el dominio estatal de la política económica en oposición al poder adquirido por la fracción empresarial y en especial por el gran capital monopolista, dentro de la estrategia echeverrista se esperaba contar con el apoyo decidido de los empresarios nacionalistas al proyecto. (48)

(47) Saldivar, Américo. Op. Cit. p. 91

(48) Ibid. p. 95.

La política fiscal pretendió ser uno de los pilares en que se sustentara toda la política económica en este período. Pero aún cuando las reformas en el plano fiscal eran bastante moderadas, el sector monopólico reaccionó y se suscitaron una serie de enfrentamientos entre la iniciativa privada y el gobierno. "En realidad las propuestas del ejecutivo federal a este respecto, por lo que hace a la ley de ingresos presentada a las cámaras en 1970 no introducía mayores cambios en el sistema fiscal, salvo por algunas modificaciones en ciertos bienes de consumo como refrescos, cervezas, la creación del "impuesto de lujo" que suscitó también fuertes protestas empresariales (...) la ley de 1970, no puede ser considerada como un intento de reformas fiscales. Más bien, todo parece indicar que el estado buscaba el espacio político suficiente para el proyecto reformista, que durante 1971-72 experimentó el intento más serio de implementación". (49)

El objetivo de redistribución del ingreso tuvo en plan su base en esa reforma fiscal, expresada en parte por la modificación de varios artículos de la ley del impuesto sobre la renta, que daba al estado una mayor participación sobre el ahorro interno y tendía a una mayor recaudación fiscal. Sin embargo, se mantuvo la idea de que la captación de ingresos no debía afectar la decisión de invertir del capitalismo privado, así que se continuaron gravando los ingresos de las personas físicas sin gravar las utilidades de las empresas por temor a afectar sus actividades productivas. (50)

En el período 1970-76, se presentaron una serie de contradicciones entre el sector empresarial y el cuerpo gubernamental pero "En todo caso no había unanimidad; la burguesía se presentaba en cierta forma fraccionada en el análisis de -

(49) Ibid. p. 96.

(50) Ibid. p. 97.

la situación política del país". (51)

Aún dentro del cuerpo gubernamental, se encontraban discrepancias que salen a la luz al renunciar en 1973 Hugo B. Margain (Secretario de Hacienda) "... se sabía que discrepaba de la política de gasto público alentada durante los últimos meses por el licenciado Echeverría (...) discrepancia suscitada entre liberar el gasto público o ejercer un mayor control presupuestario, aplicando una política recesionista: reducir el financiamiento deficitario y mantener baja la tasa de inflación entre las más importantes. (52)

La política económica de este período no pudo evitar la crisis de estructura. "Al tratar de redefinir las reglas del juego, el gobierno de Echeverría incurrió en serios errores de carácter ideológico e histórico. Se ignoró que las modificaciones necesarias al patrón de acumulación, tendrían que hacerse de una u otra manera, vía cambios sustantivos en la correlación de fuerzas existente en el interior del bloque en el poder". (53)

En la medida en que avanzaba la crisis, se reducía el crecimiento económico y aumentaba el proceso inflacionario, en tanto que la iniciativa privada disminuía el ritmo y volumen de inversión. "Obviamente las divergencias políticas e ideológicas de ésta con la burocracia estatal jugaban un papel importante en la decisión negativa de invertir". (54)

Por tanto, fue necesario recurrir a la deuda externa que se incrementó entre 1970 y 1976 de 3260 millones de dólares a casi 16000 millones. Sin embargo, con ello no se logró cubrir el vacío que había dejado la iniciativa privada nacional,

- (51) Ibid. p. 102.
(52) Ibid. p. 104.
(53) Ibid. p. 107.
(54) Idem.

ni se pudo evitar la devaluación del peso. Se puede afirmar que la mayoría de los objetivos trazados por la política económica de Echeverría, especialmente la fiscal y la distribución del ingreso, fueron marcados por el fracaso o por triunfos apenas perceptibles.

La política a seguir por el siguiente régimen, debía tener presente tanto la crisis económica como la política y los enfrentamientos con las fracciones de la burguesía monopólica, quien manifestó su fuerza y determinó las reformulaciones a la política de LEA.

Pasamos ahora al análisis del estado y la política educativa. En este análisis se precisarán los elementos que la conformaron así como las repercusiones sociales de la misma.

2. EL ESTADO Y LA POLITICA EDUCATIVA

Por política educativa, entendemos en este análisis, el conjunto de acciones que implementa el estado a través de instituciones, las cuales tienen por objeto el sistema educativo.

Podemos decir que en la política educativa es algo más amplio, pero para este estudio, nos interesa saber que en ella se pueden distinguir varios aspectos: el ideológico, sociológico, organizativo-administrativo y pedagógico.

El aspecto ideológico se refiere, en este trabajo, a la política que se enmarca para determinado período, no sexenio, (55) como parte de un proyecto que tiene su origen fuera de la institución escuela. El proyecto se encuentra configu-

(55) Nos referimos a las políticas en un determinado período ya que observamos que las acciones que se plantean para un sexenio son "remodeladas" de acuerdo a los movimientos que se den en los 6 años.

rado en la sociedad global, en el terreno económico, político e ideológico y es remitido a las clases sociales. La política educativa refleja este proyecto de acuerdo con la especificidad de las instituciones que la imparten (SEP, UNAM, IPN, CETS, CONALEP, etc.) de manera que conforman el proyecto ideológico referente al aspecto educativo.

En el aspecto sociológico, se establece una concepción específica de la función social de la educación que define a la sociedad de una manera determinada, de donde se deriva la caracterización social de la educación y la vinculación que existe entre ambas.

En el aspecto organizativo-administrativo, se plantea a nivel de cada institución el funcionamiento de la educación en lo referente a su estructura, a los mecanismos operativos de las funciones de cada una de ellas.

En el aspecto pedagógico se caracteriza el proceso de enseñanza aprendizaje, sus definiciones, tendencias y técnicas didácticas, además de su implementación efectiva, que involucra una visión de lo educativo a nivel general en relación con lo político, lo económico y lo ideológico. Así, bajo esta perspectiva, que se fundamenta en las políticas educativas emanadas del estado, ellas son transmisoras de un sistema de representaciones sociales que incluyen a la totalidad de la sociedad como aspecto ideológico que contempla "...las ideas, las costumbres y prácticas sociales que se procesan, circulan y reproducen en el interior de los llamados aparatos ideológicos: familia, escuela, sindicatos, partidos políticos, etc." (56)

(56) Mendoza Rojas, Javier. "El proyecto ideológico modernizados de las políticas universitarias en México (1965-1980)" en Perfiles educativos U.N.A.M. CISE. México, N° 12 Abril-Mayo-Junio, 1981. p. 4.

El aspecto ideológico que contiene la Política Educativa se presenta a través de proyectos concretos, ya que no existe en el vacío ni parte de la reflexión de determinado grupo social, sino que se reconoce en diferentes proyectos, el económico, el social, educativo, político, filosófico, etc.

"Los elementos que constituyen todo proyecto ideológico se articulan de una determinada manera. El proyecto los define y les otorga unidad, posibilitando la eficiencia social de una ideología". (57)

"El proyecto ideológico que articula los elementos ideológicos puede ser más o menos consciente, más o menos explícito, pudiendo aparecer o no en el nivel de los contenidos mismos de la ideología. El hecho de que no se manifieste no significa, de ningún modo, que no exista. El análisis tendrá que descubrirlo y presentarlo como el eje articulador de diversas propuestas ..." (58) de acuerdo, también, con las características del momento histórico en que se den.

Así la educación en México ha sido componente de los proyectos del Estado, integrando desde la raíz a su acción práctica la explicación ideológica. (59)

Las políticas educativas saben del papel que esta actividad ha cumplido en la sociedad desde décadas anteriores a las nuestras "... la educación ha penetrado la vida social, articulándose en su movimiento y convirtiéndose en eje que influye y es influido por todos los procesos colectivos. El sistema escolar multiplica y profundiza sus funciones que reproducen y consolidan la estructura social, las relaciones de poder entre las clases, y al mismo tiempo se convierte en espa-

(57) Ibid. p. 5.

(58) Ibid. p. 6.

(59) Fuentes Molinar, Olac. "Educación Pública y Sociedad" en México hoy. Edit. Siglo XXI. México, 1983. p. 230.

cio de lucha y de contradicciones, en cuanto recoge y refleja las tendencias y los conflictos sociales". (60)

Los objetivos principales de las políticas educativas en las últimas décadas han sido encaminados a expandir la matrícula en los diferentes niveles educativos, como un medio de responder a las demandas de las clases "mayoritarias".

A partir de la década de los 50's la cantidad de estudiantes ha aumentado en forma continua, en el año de 1950 -- existían 3.5 millones de estudiantes, para 1964 fueron 7.4 millones y para 1970, 11.5 millones lo que le da el carácter de educación masiva que en la actualidad mantiene.

De 1970 a 1976 el crecimiento de la población inscrita es superior al crecimiento natural de la misma.

Demanda atendida en el sector educativo

Año	Habitantes de 6 a 24 años	Alumnos inscritos en todos los niveles	Demanda atendida %
1970-1971	22 214 019	11 538 871	51.9
1971-1972	23 070 137	12 256 759	53.1
1972-1973	23 948 152	12 950 890	54.1
1973-1974	24 735 790	13 669 475	55.0
1974-1975	25 735 275	14 523 259	56.4
1975-1976	26 020 978	15 480 589	58.2

Fuente: Tercer Informe de Gobierno 1979. p. 58.

Sin embargo para 1976 el porcentaje de la demanda (glo--

(60) Idem.

bal) atendida todavía era baja, pero ya se anunciaba un crecimiento acelerado de la matrícula escolar.

Además del crecimiento de la matrícula, habría que considerar que la "igualdad" está dada en términos de inscripción, no en términos de permanencia y mucho menos en términos de obtener un título a nivel profesional, las características "individuales" son las que hace la diferencia entre terminar o no una carrera.

Pero analizando el incremento escolar, de acuerdo a las características de las diferentes regiones, se observa un mayor impulso a las escuelas urbanas, también es más grande la posibilidad de que un alumno permanezca en ella, además que las políticas educativas no contemplan las condiciones de existencia de los individuos y se consideran "estandarizadas".

Las políticas educativas, significan uno de los mecanismos más importantes en la consolidación de la hegemonía del Estado Mexicano, de esta manera el proyecto educativo tiene una justificación a nivel estatal, aún cuando a nivel "individual" no sea una alternativa de acceso a ningún beneficio social (o casi ninguno).

"Pero por más que el alcance de la escuela mexicana sea limitado, su influencia no se reduce a aquellos que como audiencia continua y organizada están sometidos a un proceso de inculcación, sino que se extiende a todos los miembros de la sociedad, escolarizados y no escolarizados y de uno o de otro modo afecta sus condiciones de existencia: su pertenencia de clase, el empleo que obtiene, la imagen que tienen de ella, sus relaciones con el poder, sus posibilidades de actuación política". (61) Por lo cual se ve formando parte de la política que se plantea a nivel educativo, manteniendo una posi--

(61) Ibid. p. 231.

ción de clase, aun cuando su "lugar" en la estructura social sea el mismo.

Durante el sexenio de LEA se insiste en la ampliación del acceso a la escuela, pasando de atender en 1970 un 51.9% de la demanda total a 1976 atendiendo un 58.2%. Las modificaciones que se hacen pretenden darle un carácter moderno y científico, como una vía para lograr una cultura social más "acorde" con las condiciones "modernas" del país.

Los objetivos que se plantearon durante el sexenio 1970-76 fueron:

- 1) Democratización de la enseñanza, atendiendo a las demandas de la población escolar, sobre todo a nivel básico, medio y superior, no solo con una alternativa escolar sino también extraescolarmente.
- 2) Reformar la educación escolar básica con el fin de acompañar la "modernización" social.
- 3) Hacer de la educación una vía productiva para los jóvenes (a partir de el nivel medio básico) participando de manera directa en el "desarrollo económico" del país.
- 4) Se pretende reconquistar el consenso en el interior de las universidades teniendo, como finalidad "respetar" la "pluralidad" de doctrinas y reubicar la "autonomía" de la universidad. (62)

Como ya se mencionó, los objetivos respondieron en gran parte a una alternativa ideológica, que no se cumplieron por los movimientos, políticos, económicos, que se generaron durante los diferentes momentos del sexenio. En el sexenio si-

(62) Ibid. p. 236.

guiente (1976-82) se busca una redefinición de las políticas, en general, manifestadas en primera instancia en el Plan Nacional de Desarrollo Industrial y más tarde en el Plan Global de Desarrollo.

Para el sexenio de JLP se hace aún más necesario el legitimar y proteger la imagen del estado, que inicia en condiciones adversas. Las primeras alternativas, propuestas por Muñoz Ledo entre 1976 y finales de 1977, fueron encaminados a "renovar" y expandir todos los niveles atendiendo áreas "abandonadas" en otros sexenios como la educación de adultos y el servicio Materno-Infantil.

Al paso del tiempo se establecen líneas más "realistas" que tendían "aclarar" las contradicciones que se manifiestan en la implementación de las Políticas Educativas.

Durante esta época de llamado "realismo", se aprovechan los "milagros" de la educación para la legitimación del gobierno.

Para 1980 se plasman en el Plan Global de Desarrollo los objetivos que para educación se tendrían en lo que faltaba del sexenio, los cuales veremos en el Capítulo III.

CAPITULO III

"LA SOCIEDAD MEXICANA EN EL PERIODO 1976-1982"

1. ANTECEDENTES GENERALES AL PERIODO
2. EL PERIODO 1976-1982
 - 2.1 LA ECONOMIA
 - 2.2 LA SOCIEDAD
 - 2.3 LA EDUCACION

En lo anterior hemos visto la conformación de las políticas Económica y Educativa como partes integrantes de un proyecto Socio-Político de la clase dominante, proyecto que no es realizable tal como lo concibe una sola clase o fracción de la sociedad ya que las demás no son pasivas y coexisten con su propio proyecto.

Las políticas, que van más allá del discurso del grupo gubernamental e invaden las prácticas sociales son redefinidas por la lucha de clases y fracciones sociales. En el presente capítulo, continuamos el análisis de las políticas hacia lo económico, lo social y lo educativo concretamente en el período 1976-1982 observando las tendencias que en estos aspectos adopta la sociedad mexicana.

1. ANTECEDENTES GENERALES AL PERIODO

Al arribar José López Portillo (JLP) al gobierno, se encuentra con un ambiente en el cual urge el restablecimiento de la credibilidad política ante las diferentes clases sociales. Una acción ideológica de entrada, es el desprestigio del gobierno anterior, acusándolo de la crisis económica por su política "expansionista", la cual generó: altas tasas de inflación, un desorden monetario por el aumento de la inversión pública, los aumentos de salario, la ineficiencia en el manejo de empresas públicas además de la "corrupción" e "inmoralidad" de los funcionarios.

Las fracciones más reaccionarias (monopólicas) culpaban al estado, que en el gobierno anterior, había querido intervenir "de lleno" en ámbitos que "no le corresponden" ya que su función no es la de empresario sino la de "vigilante" del orden y de las condiciones que permitan a los reales empresarios cumplir "su función". Su intervención, decían, sólo produce "ineficiencia" y "anarquía".

La política "realista" de JLP, se presentó como la salvación al caos económico-político dejado por su antecesor. El -realismo consistía en dejar el tiempo de la "demagogia" y del "populismo". Se buscó realizar una política coherente a partir de una redefinición de la correlación de fuerzas operantes dentro del país y del estado, siendo la fracción monopolista la que mayor poder económico y más peso político había obtenido para entonces, la burocracia estatal, renueva y afirma sus relaciones con ella.

De entrada, el estado aplicó una política restriccionista para combatir la inflación y la recesión, con el congelamiento de los salarios de los trabajadores y mediante la liberación de precios, medidas propuestas por el Fondo Monetario Internacional (FMI) como mecanismos de recuperación económica por el acuerdo efectuado en Septiembre de 1976 y ratificado -durante los primeros meses de gobierno de JLP. (63)

En este nuevo gobierno, se estrechan los lazos entre el estado y la burguesía monopolista, posibilitando de nuevo, el surgimiento de la ideología tecnocrática, que parte de la producción económica y tiende a invadir otros campos como el social y el educativo.

2. EL PERIODO 1976-1982

2.1 LA ECONOMIA

En el capitalismo mexicano, desde hace década y media, -ha venido generándose una crisis estructural que en ciertos -momentos se presenta como una crisis de coyuntura, con períodos relativamente cortos de auge económico a los que siguen -

(63) Szekely, Gabriel. La Economía Política del Petróleo en México 1976-1982. México, 1983. El Colegio de México. p. 38.

períodos de recesión constituyendo un movimiento cíclico. "La crisis estructural (...) pese a que dentro de ella pueden presentarse recuperaciones o auges coyunturales, no se superará con ajustes y reacomodos menores y puntuales en las condiciones de producción y circulación de capital". (64) Sería necesario para la superación de ésta, la realización de transformaciones profundas y cualitativas no sólo cuantitativas.

La crisis de 1976, año en que desemboca por primera vez la crisis estructural, hizo ver que se requería de un proceso de reestructuración que cubriera fundamentalmente los siguientes aspectos, a partir de los cuales se pretendía redefinir la política económica de JLP, mismos que se constituyeron como estrategias del nuevo gobierno para salvar la crisis de 1976:

- a) Elevar significativamente la productividad general del trabajo.
- b) Sobre esta base, conquistar una nueva forma de participación en el mercado mundial, apoyada de manera definida por la exportación creciente de productos manufacturados.
- c) Racionalizar la política económica estatal y el funcionamiento en general de su aparato económico a fin de hacerlo más eficiente y con capacidad de acoplarse dinámicamente a las condiciones de la evolución capitalista.

Tal parecía que este proceso de reestructuración sería el eje de las políticas del estado, y sobre todo de la economía, en el gobierno de JLP. Sin embargo, el primer año de gobierno, transcurre en un ambiente de "recuperación de la crisis". La ratificación del acuerdo con el Fondo Monetario In-

(64) Toledo Patiño, Alejandro. Op. Cit. p. 69.

ternacional, requirió de la implementación de políticas tales como: dejar que el peso "encontrara" su propio nivel (flotación), reducción del déficit público, restricción del gasto público, liberación de las importaciones, intensificación en la destrucción y absorción de empresas con técnicas y niveles de productividad atrasados (para la elevación de los niveles de eficiencia y modernidad estatales), modernización del sistema financiero además del congelamiento de los salarios de los trabajadores (política que inició y se mantuvo durante todo el período). Sin embargo, aún cuando estas líneas marcaron hasta 1979 las políticas, el planeado proceso de reestructuración se vió truncado por dos condiciones que a nivel internacional se dieron y que le permitieron a México ingresar fácil y rápidamente en un "intenso auge" económico: "La abundancia de capital de préstamo en los centros financieros mundiales y el incremento de la renta petrolera internacional abrieron de par en par las puertas de un intenso auge coyuntural y, en contrapartida, entrecerraron las de la reestructuración mencionada". (65)

La política económica de JLP, presenta como característica la elaboración de gran cantidad de planes relativos a distintos sectores de la economía pretendiendo retomar el crecimiento económico y volverlo "sostenido"; el petróleo sería un elemento estratégico en este sentido. Los objetivos a nivel económico que se planteó este gobierno para 1976-1982 fueron:

- Restablecer altas tasas de crecimiento tanto económico como de empleo.
- Promover las inversiones (principalmente las de la iniciativa privada).
- Fortalecer las finanzas del sector público.

(65) Ibid. p. 69.

- Lograr el equilibrio del sector externo de la balanza de pagos.
- Mejorar las condiciones socio-económicas de las clases trabajadoras.

Observando estos objetivos y comparándolos con los que en otros sexenios se plantean, podemos decir que son incluso los mismos y lo que cambia sólo es la redacción, las palabras empleadas. Ello es explicable porque, el plantear metas, objetivos o planes no resuelve los problemas políticos y socio-económicos si el modelo (capitalista) no se modifica sustancialmente. Por otra parte, siendo un país dependiente, con respecto a los movimientos del capitalismo internacional las soluciones no pueden ser totalmente internas y las que parecieran serlo responden a presiones externas (por ejemplo las condiciones que establece el FMI para efectos de préstamos, balanza de pagos, comercio con otros países, etc.).

Asimismo algunos objetivos "rescatan" las demandas sociales que no han sido satisfechas desde la revolución mexicana. Pero estos son planteados en términos tan generales que no comprometen al estado de hecho. Ahora bien, los objetivos para este período se pretendieron alcanzar mediante la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo Industrial en el cual se fijan metas y estrategias más o menos "precisas" para tal efecto. Dicho plan se elabora teniendo como respaldo las reservas comprobadas de petróleo en el país, cuya explotación fue para la gran mayoría, la llave mágica que abriría las puertas hacia el desarrollo económico.

Ya en 1976, aunque oficialmente la postura no era franca, se hablaba de las inmensas reservas petroleras del país, así que la política económica se reorientó a partir sobre todo de 1979, con planes más "firmes y más ambiciosos" (donde el petróleo y la infraestructura necesaria para su explota-

ción se presentó como el sector "prioritario" de la economía, eje de la planeada expansión y fortalecimiento del sector industrial).

De entre los planes más importantes, se destacan en 1979 el Plan Nacional de Desarrollo Industrial (PNDI) y en 1980 el Plan Global de Desarrollo (PGD), éste último trataba de consolidar y coordinar diversos planes sectoriales en una proyección macroeconómica. Los objetivos centrales y comunes de ambos eran el mantener un crecimiento económico al 8% y del empleo al 4% anuales. (66) El PNDI, resultado de la recopilación de datos y el establecimiento de una matriz de relaciones intersectoriales, constituyó un modelo "multisectorial dinámico", mediante el cual se efectuaron pronósticos anuales para el período 1975-1990, suponiendo cierto comportamiento de la economía norteamericana y de los precios del petróleo; el PNDI preveía que los precios del petróleo continuarían incrementándose a un promedio del 6% anual durante la década de los 80's. (67)

Se contempló además la aplicación de una serie de políticas internas, tomando en cuenta variables como la producción, el comercio internacional, el consumo y los índices de los precios correspondientes. (68)

Entre los objetivos del PNDI se encontraban:

- Facilitar un crecimiento económico, dinámico, ordenado y sostenido con el propósito de eliminar el desempleo y la subocupación hacia finales de siglo, garantizando con ello niveles mínimos de bienestar.

(66) Szekely, Gabriel. Op. Cit. p. 79.

(67) Ibid. p. 78.

(68) Barker, Terry y Brailovsky Vladimiro. "Recuento de la Quiebra". Rev. Nexos Noviembre 1983 N° 71 p. 14.

- Los costos en la balanza de pagos que implicaría un crecimiento rápido (de 8% anual), serían solventados con las exportaciones petroleras.
- Fortalecer diversos sectores de la industria y descentralizar su actividad.
- Estimular a la pequeña y mediana empresa.

"Pero una condición esencial para el éxito del plan era que no se diera una liberación generalizada de las importaciones". (69)

El cómo se lograrían las metas, dejó ver una serie de contradicciones entre lo planeado y las políticas para su logro: Por ejemplo, el Plan Industrial proponía varios incentivos tales como la devolución de impuestos y los subsidios con el objeto de que se incrementaran las inversiones del sector privado, especialmente fuera de la ciudad de México y de otras áreas urbanas importantes. "En el caso de la devolución de impuestos, un inversionista que estableciera una nueva planta cerca de un puerto (obtendría un beneficio hasta del 25%) que creara nuevos empleos (un beneficio hasta del 20%) y que produjera bienes de capital (un beneficio de 5%), también podría calificar para descuentos en los precios de los insumos energéticos (de hasta el 30% en relación a los precios prevalecientes en el mercado). "Otorgar incentivos tan generosos con el objeto de que crecieran las inversiones privadas constituía una contradicción en relación a otro objetivo central del gobierno: el fortalecimiento de las finanzas del sector público. Esto es, otorgar subsidios de tal magnitud podría acabar con los efectos positivos derivados de medidas tales como el incremento de los impuestos". (70)

(69) Idem.

(70) Szekely, Gabriel. Op. Cit. p. 82.

Hay que considerar que cuando se publicó el PNDI la economía mexicana estaba en un proceso de expansión y aceleración, así como también lo estaba, la demanda del petróleo y los precios del mismo a nivel mundial. La economía alcanzaba índices de crecimiento del 8% -lo que "recomendaba" el plan. Ello, porque de alguna manera las exportaciones petroleras habían generado algún incremento considerando que entre 1978 y 1981, el petróleo a nivel internacional, se cotizaba alto, México podía vender cada barril de crudo a 14.10 dólares en Enero de 1979, a 22.70 dólares en Julio y a 32 dólares al finalizar el año. (71)

Esta bonanza petrolera, le abrió a México los créditos ante el Fondo Monetario Internacional y los de la banca privada internacional. Así, en la situación económica interna: "La renta petrolera, la deuda externa, la generosa política de subsidios, la reducción de salarios reales, inflaban la tasa de ganancia sin necesidad de promover un sustancial aumento de la productividad del trabajo. "Satisfecha a corto plazo su sed de ganancia, el capitalismo mexicano no se vió impedido a atacar la conquista de mercados para sus productos manufacturados". (72)

En el Capítulo II, señalábamos que las fracciones del bloque dominante que se consolidan y adquieren supremacía en el plano económico, fueron las fracciones monopolísticas unidas a la fracción financiera, fracciones que continúan su predominio en el sexenio de JLP. De hecho, al igual que en los cuatro años intermedios del régimen anterior, en éste, existe una aparente alianza y unidad dentro del bloque en ese mismo intervalo de comparación. "La oligarquía financiera en particular, vivió una expansión y enriquecimiento insospechado. De este modo, la confianza y la armonía, campeaban dentro de las

(71) Ibid. p. 78.

(72) Toledo Patiño, Alejandro. Op. Cit. p. 70.

relaciones empresarios-gobierno". (73) Ello no quiere decir que los motivos de discrepancia desaparecieran ya que si bien el grueso de la política lopezportillista era del agrado de la burguesía, algunos aspectos de la misma y de la política general del estado fueron censurados por aquella a lo largo de los años del llamado auge petrolero. La excesiva participación del estado en la economía, el elevado gasto del sector público, la ineficiencia y deshonestidad de los funcionarios, lo alto del encaje legal, el control de precios, los subsidios al campo, la política hacia Centroamérica, etc., fueron reclamos constantes de la clase dominante. (74)

Para poder entender la manera en que evolucionó la política económica en el período de estudio -señalan Terry Baker y Vladimiro Brailovsky- conviene distinguir tres posiciones o corrientes de pensamiento económico al interior del bloque dominante: La expansionista, la proteccionista y la contraccionista. (75)

Estas tres posturas fueron evidentes a lo largo del período, una más que las otras en algún momento; las tres correspondieron tanto a una posición económica como a una postura política y fueron a su vez manifestación de diferentes fracciones en el interior del bloque dominante y no sólo en el interior de la burocracia política, esbozamos en que consistió cada una de ellas:

- La postura expansionista, expresaba que el crecimiento económico, encontraría una fórmula que lo impulsara en el petróleo, mismo que resolvería todos los problemas de México. Postura que encuentra a su representante más claro en Jorge Díaz Serrano, al frente de Petróleos Mexicanos. Según esta

(73) Ibid. p. 75.

(74) Ibid. p. 76.

(75) Baker, Terry y Brailovsky Vladimiro. Op. Cit. p. 17.

postura, los ingresos petroleros serían suficientes para pagar las importaciones generadas por la expansión y liberación del comercio. Sin embargo, aún considerando los incrementos en la exportación y los precios del petróleo a nivel internacional: "El valor de las exportaciones de hidrocarburos entre 1976 y 1981 creció unas 32 veces de 560 a 14600 millones de dólares, pero el total de las importaciones de bienes y servicios creció tres veces de 9400 a 32000 millones de dólares, - un incremento absoluto mucho mayor que el de los ingresos petroleros". (76) De alguna manera, esta fue la postura que imperó en gran parte del período a pesar de las oposiciones de los representantes "proteccionistas", quienes señalaban que - peligrosaba la industrialización del país y el crecimiento del empleo y por otra parte, los "contraccionistas" no la aceptaban porque traería consigo fuertes incrementos en el gasto público.

- La postura proteccionista: coincide en cuanto a proyecto con lo sustentado en el PNDI, ya que proponían al igual que éste, la protección que propiciara la expansión industrial interna, controlando la tasa de importaciones, cuyo porcentaje no debía rebasar 1.85 veces la correspondiente a la demanda interna. (77) Control que garantizaría no sólo el fortalecimiento de la industria interna, sino que a largo plazo permitiría ampliar en volumen las exportaciones de bienes manufacturados, reduciendo en lo posible las importaciones de tales bienes. Las importaciones "permisibles" por esta postura eran las de bienes de capital, a fin de preservar la meta de crecimiento del producto interno, de 9 y 10% anual a partir de 1982, pero sólo después de 2 ó 3 años de fuertes inversiones privadas. (78) Sin embargo, el control sobre las importaciones sólo fue posible para 1981, pero demasiado tarde para

(76) Ibid. pp. 17-18.

(77) Ibid. p. 18.

(78) Idem.

impedir la crisis en la balanza de pagos, según los autores. Contradictoriamente al propio PNDI -cuya condición era el control de las importaciones- fue la liberación de las mismas una de las líneas seguidas a lo largo de la política hasta 1981, año en que se toman medidas para su control.

- Por último, la postura contraccionista, acorde en cierta forma con el FMI, señalaba como necesidades, mantener en flotación el peso, liberación del comercio y ajuste a los precios internos al nivel que prevalecían en el extranjero (principalmente energéticos). Esta postura se manifestó durante los primeros años de gobierno mediante la restricción del gasto público y la flotación del peso y para 1978-1981 a través de la liberación de las importaciones.

La política petrolera, que apoyaría el crecimiento económico y solventaría el déficit externo, vio truncadas sus expectativas en Junio de 1981, con la caída de los precios del petróleo a nivel internacional. Habiéndose planeado el "fortalecimiento" financiero estatal en base al petróleo, para este año se muestra la fragilidad de tal política.

Si en décadas pasadas, se había implementado un modelo de desarrollo que sustituyera las importaciones (inicialmente de bienes de consumo y luego de bienes intermedios y de capital) por la producción interna, la liberación de las importaciones requeridas por la demanda que generó la expansión industrial en la década de los 70's y principios de los 80's, llevó a una "desustitución" de todo tipo de bienes "... pero que es más notorio en los bienes intermedios y de capital por afectar el avance industrial. En efecto, la participación de las importaciones a la oferta total se elevó (en lugar de haberse reducido) de 18 a 25% en bienes intermedios, de 46.7% a 54.7% en bienes de capital y de 7 a 13.2% en bienes de consumo entre 1970 y 1980. Para el total del Sector Manufacturero, dicho coeficiente pasó del 21 a 31% es decir, la desusti

tución manufacturera alcanzó casi un 50% en dicho período". (79) Aunado a esto, se observaba la presión externa por la situación en la balanza de pagos, considerando que en el período 1977-81 el déficit externo acumulado en cuenta corriente fue superior a los 27 millones de dólares, mientras que la deuda externa del sector público se incrementó en alrededor de 40000 millones de dólares. (80) A partir de 1981, con la caída de los precios del petróleo se retiraron contratos de compra de varios países con lo que se calculó: "que el país dejaría de recibir en el año, 1200 millones de dólares (...) al finalizar el año, la pérdida de ingresos de divisas atribuibles al petróleo y derivados se estimaba en más de 5 mil millones de dólares... (81) Para este año se presentó, al igual que al finalizar el período echeverriista la fuga de grandes capitales, otro de los factores que llevó a la crisis de 1982 año en que el gobierno reconoce que el crecimiento económico será nulo y anuncia nuevos ajustes al paquete de medidas que junto con la devaluación fue dado a conocer ese año. (82)

Al igual que en el sexenio anterior, el último año del gobierno de JLP, presentó una devaluación de 26 a 150 pesos por dólar, en general una crisis económica y una desestabilidad política. Y de nuevo los sectores reaccionarios hablaron de la incompetencia estatal, sobre las medidas que "debió" tomar y no lo hizo. "De cara a esta situación los altos mandos de la burocracia estatal optan por establecer el control generalizado de cambios y expropiar la banca privada nacional (...) Sin embargo, esta expropiación no resultaba de una fría y calculada búsqueda de la estricta racionalidad global del capitalismo. Ante el deterioro político del gobierno y

(79) Villarreal, René. La Contrarrevolución Monetarista. México, 1982. Edit. Océano pp. 429-430.

(80) Ibid. p. 433.

(81) Idem.

(82) Toledo Patiño, Alejandro. Op. Cit. p. 76.

del mismo estado, se trataba por sobre todo, de una medida - con una razón y una finalidad política muy precisa: hacer responsable a la burguesía bancaria de la crisis económica, señalar ante la sociedad que la causa de esta última estaba en el antipatriotismo de aquella. Se buscaba -y se logró momentáneamente- revigorar la credibilidad política y la legitimidad social del gobierno además de revitalizar los aspectos populistas del discurso y de la ideología oficial". (83)

Pasaremos ahora al análisis de algunos datos que nos permitirán conformar un panorama sobre los sectores de la economía, su evolución durante la década de los 70's y el porcentaje con el cual participan en el PIB, con el fin de observar a nivel interno la significación misma de los sectores en la economía global.

ESTRUCTURA PORCENTUAL DEL PRODUCTO INTERNO BRUTO A PRECIOS CORRIENTES POR RAMAS DE ACTIVIDAD ECONOMICA 1970-81

Concepto	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Sect. Agropec. Silvicult. y pesca	12.2	12.1	11.1	11.6	11.6	12.2	10.7	10.5	10.2	9.2	8.3	8.9
Agricultura	7.1	7.1	6.3	6.7	6.7	6.6	6.2	6.4	6.1	5.3	5.1	5.2
Ganadería	4.4	4.3	4.2	4.2	4.1	3.9	3.7	3.4	3.4	3.1	2.5	3.1
Silvicultura	0.5	0.5	0.4	0.5	0.6	0.5	0.6	0.5	0.4	0.5	0.4	0.3
Caza y Pesca	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.3	0.3	0.3	0.3
Sector Industrial	32.7	32.1	32.2	32.0	33.3	33.1	32.8	34.0	34.0	34.9	37.3	35.4
Minería	1.5	1.3	1.3	1.3	1.5	1.3	1.3	1.4	1.3	1.5	1.5	1.3
Manufacturas	22.7	23.0	22.9	23.0	23.0	22.3	22.1	22.6	22.5	22.1	21.7	23.4
Petróleo	1.9	2.1	1.8	1.6	2.4	2.6	2.2	3.2	3.2	4.0	6.6	3.5
Construcción	5.3	4.5	5.1	5.1	5.4	6.0	6.2	5.6	6.0	6.3	6.5	5.7
Electricidad	1.3	1.2	1.1	1.0	1.0	0.9	1.0	1.2	1.0	1.0	1.0	1.5
Sector Servicios	56.3	57.1	58.0	57.5	56.2	56.8	57.7	56.6	56.9	57.0	55.5	57.1
Comercio	22.8	22.5	22.2	22.4	22.4	21.5	21.0	20.5	20.4	20.7	19.8	22.9
Transportes	4.2	4.2	4.4	4.4	4.5	5.0	5.2	5.4	5.6	5.9	5.9	6.0
Comunicaciones	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.7	0.8	0.8	0.8	0.7	0.7	1.6
Serv. Financieros y Seguros	1.9	2.1	2.1	1.9	1.9	1.9	1.9	1.9	1.9	2.1	2.0	2.0
Alquiler de Inmuebles	9.4	9.5	9.3	8.8	7.7	7.6	7.5	6.9	7.0	6.5	5.9	7.5
Restaurantes y Hoteles	3.1	3.3	3.7	3.7	3.7	3.7	3.7	3.6	3.7	3.7	3.6	3.0
Otros Servicios	14.3	14.9	15.7	15.7	15.4	16.4	17.6	17.5	17.5	17.4	17.6	14.1
Serv. Bancarios Imputados (-)	1.2	1.3	1.3	1.1	1.1	1.1	1.2	1.1	1.1	1.1	1.1	1.4

Cifras preliminares

Fuente: 10 años de Indicadores Económicos y Sociales en México. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. S.P.P. 1984 p. 103.

En las estadísticas presentadas podemos observar el "comportamiento de los diferentes sectores económicos y ramas de actividad, de acuerdo a su participación en el PIB.

En realidad, la década de los 70's no es sustancialmente diferente a la tendencia seguida desde los 60's en los sectores de la economía mexicana (véase cuadro "Estructura de la Producción Capítulo I p.

Si para 1970 la agricultura ha manifestado su más profunda crisis aportando solo el 7% al PIB, para 1980, aporta sólo el 5.1%, ello quiere decir que aún cuando en planes sectoriales y "globales" se dijo que tendría un gran impulso, no se implementaron reestructuraciones en esta área, más bien, si observamos que en 1970 las importaciones de bienes y servicios en el sector agropecuario constituyeron el 1.7% y para 1980 éstas se elevaron al 8.1% podemos observar que aún la demanda interna requirió de este mecanismo para ser satisfecha. Las demás actividades englobadas en este sector, tienen poca significación en cuanto a la generación del PIB y en total, sólo aportan para 1980 el 8.3%. (84)

El sector industrial sin embargo, conserva (aunque con altibajos mínimos) su aportación al PIB, oscilando en 1970 de 32.7%, en 1980 a 37.3%, bajando de nuevo en 1981 al 35.4%.

Se incluye dentro de este sector, la producción manufacturera, que es la que arroja una mayor contribución al PIB, de 22.7% en 1970 a 21.7% en 1980 y 23.4% en 1981. El petróleo, contribuyó en este sector en 1970 al 1.9% y alcanza su mayor aportación en los años 1979 y 1980 al 4.0% y al 6.6% respectivamente y decae en 1981 al 3.5% baja explicada por la

(84) Datos tomados de: 10 años de Indicadores Económicos, Estructura Porcentual de la Oferta y Demanda en el Sector Agropecuario 1970-1980 Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática S.P.P. 1984 p.

caída del petróleo tanto en precios como en demanda.

El sector servicios aportó para 1970 el 56.3% al PIB, - manteniendo más o menos estable su aportación, que para 1980 es de 55.5% y se elevó en 1981 a 57.1%. La actividad que tiene mayor aportación al PIB dentro de este sector es el comercio, que en 1970 es de 22.8% manteniéndose también casi estable, baja en 1980 al 19.8% y se eleva nuevamente al 22% en 1981.

Este fue a grandes rasgos el panorama económico que imprimió en el período ¿Pero cómo se "movió" la sociedad en el mismo? ¿Cuáles fueron las demandas? ¿Cuál fue el discurso oficial a nivel social?. Pasemos a tratar de contestar estas interrogantes para derivar de allí hacia lo educativo.

2.2 LA SOCIEDAD

Como veíamos en el apartado anterior referente al aspecto económico, en el período 1976-1982, se establecieron mecanismos que intentaron controlar la inflación "buscando el apoyo" de los empresarios privados, los cuales fueron favorecidos a costa de medidas "coherentes" a las necesidades del país, pero que pedían el sacrificio de los trabajadores, una de las vías por las cuales se manifestó fue la baja del poder adquisitivo de la clase obrera.

Las condiciones a las que este inicio de sexenio se enfrenta son por un lado, reactivar la inversión para fortalecer la economía nacional y por el otro, ampliar presupuestos para políticas sociales que recuperaran la participación del pueblo y de esta manera consolidar el nuevo gobierno.

En estas condiciones se intentan cubrir ambas necesidades, las económicas y las sociales. En lo referente a lo so-

cial, se maneja la contradicción entre las alternativas sociales y las ideológicas, las medidas implementadas pueden considerarse restriccionistas y "realistas".

A nivel ideológico, se maneja el acceso de la población a los medios de seguridad, salud, alimentación, educación y empleo. El empleo como un derecho del individuo, es condición necesaria para acceder a la distribución de los "beneficios sociales", pero para acceder a un empleo se necesita una determinada preparación, primaria, secundaria, capacitación - para el trabajo, etc.

Pero entonces ¿Cómo es que la sociedad participa de los "beneficios sociales" en el sexenio de José López Portillo?.

El análisis de esta época en el aspecto social será relacionar el empleo, como un mecanismo que apoya la economía mexicana, con su fuerza de trabajo, al mismo tiempo que se establece un enlace con los aspectos sociales por medio de una "cierta" relación con la educación.

Regresemos un poco y veamos que la configuración de la sociedad mexicana, está formada por distintos grupos sociales, desde el punto de vista de clase, de origen étnico, de religión, de participación en la distribución de la riqueza, de oportunidades de educación, seguridad, salud, etc.

Frente a estas contradicciones, las opciones que se han dado, en los diferentes sexenios son más ideológicas que reales, las soluciones son planteadas a largo plazo, con medidas que piden el sacrificio y la participación en "bien de las futuras mejoras" que representarán la "distribución equitativa", la "justicia" y la "igualdad de oportunidades".

Sin embargo, algunas clases sociales manifiestan sus inconformidades mediante movimientos sociales que se han genera

do sobre todo a finales de la década de los 60's, los cuales han influido en la determinación de políticas, económicas, - fiscales y sobre todo, se intentan políticas que tengan repercusión directa en la clase obrera, aumentando la creación de empleos, dando apertura en el acceso a los diferentes niveles educativos, etc.

A partir de los acontecimientos de 1968, los grupos obreros, estudiantiles y campesinos, son tomados en cuenta en la configuración de la política social, sobre todo en las alternativas educativas.

Las políticas implementadas durante el sexenio de Luis Echeverría, continúan el "... proyecto cardenista, que no había sido continuado por los gobiernos que le siguieron de ahí también el carácter, en cierto sentido populista, de este proyecto reformista, puesto que pretendía responder a las "necesidades" del pueblo; dotación de servicios públicos, de educación, de mejores oportunidades de ingreso económico, etc." (85)

Al finalizar el gobierno de Luis Echeverría A. se manifiestan las contradicciones e incoherencias que se habían planteado para resolver la crisis, lo que lleva a una pérdida de confianza de las fracciones monopolistas de la burguesía, y de los diferentes sectores de la población, conduciendo así a una falta de apoyo social a las acciones reformistas que se plantearon a finales del sexenio de LEA y principios de JLP.

Durante los primeros años de Gobierno de JLP el estado restringe los salarios de los trabajadores, se liberaron los precios como mecanismo de recuperación económica, lo que disminuyó el poder adquisitivo. El costo social no es percibido en la implementación de las políticas económicas. "Esta situación se advierte en la parálisis y aún en la reducción de

inversión en los programas de vivienda popular, salud y seguridad social, reforma agraria, etc." (86)

Contrariamente, el discurso que se hace llegar a la población es que las nuevas propuestas sociales son la "salvación" del caos, que se quedó al término del sexenio anterior.

En estas condiciones se rescata lo social como derecho de "igualdad" entre los "desiguales", dando oportunidad y seguridad, estableciendo normas mínimas generales para una relación social equitativa. "Esta decisión política fundamental constituye la voluntad de crear las condiciones materiales de las relaciones económicas". (87)

Los aspectos en los que se manifiestan los derechos sociales en este sexenio son:

1) En primer lugar el derecho al trabajo, como vía para que todo individuo tenga la posibilidad de adquirir los mínimos de bienestar social y económico, condición por demás fundamental para acceder a las otras prestaciones sociales.

2) En el campo, se pretende eliminar el latifundio y crear las formas de pequeña propiedad, ejidal y comunal. Además de estimular mecanismos para alcanzar condiciones de vida digna en el medio rural.

3) Garantizar la educación y la capacitación, lo que permitirá el desarrollo del trabajador mejorando así sus condiciones de vida.

4) Fincar la salud y seguridad social.

(86) Molinar Fuentes, Olac. Op. Cit. p. 238.

(87) Plan Global de Desarrollo (PGD) 1980-1982. Secretaría de Programación y Presupuesto, México, abril de 1980 p. 66.

- 5) Establecer el derecho a una vivienda digna.
- 6) Garantizar la alimentación a toda la población. (88)

Las políticas que se manifiestan en lo social se agrupan y se ven como condiciones unas de otras, la primera, la laboral no solo es promovida en el área urbana sino también en el área rural, como medio de permitir la participación en los proyectos sociales. Una idea de lo que se maneja como la condición de acceso a un empleo, de alguna preparación, se manifiesta en el discurso del Director de Nacional Financiera -- quien dió "... por terminada la desocupación en México, afirmando que habían encontrado empleo todos los que tenían la capacitación adecuada. Los demás, infortunadamente, tenían la culpa de su situación". (89)

Sin embargo, el acceso al empleo está determinado por la demanda, por las oportunidades de empleo, no únicamente por la preparación que los individuos tengan, también por la estructura ocupacional misma, el "mercado de trabajo" y la función de la educación con respecto a ellos en un momento determinado.

Los planes que se implementan en lo económico pretenden conformar alternativas de empleo que repercuturán en lo social.

En el Plan Nacional de Desarrollo Industrial se tenían como objetivos fundamentales invertir en la Industria para lograr los objetivos siguientes que repercuten en lo social:

- 1) Convertir a la industria en generadora de divisas para contribuir a la balanza de pagos del país.

(88) Ibid. p. 285.

(89) Fuentes Molinar, Olac. Educación y Política en México. - México, 1983. Edit. Nueva Imagen p. 19.

2) Generar empleos.

3) Siendo la capacitación una de las obligaciones legales de las empresas, ellas participarán en la preparación de la población.

4) La producción de medicamentos necesarios permitiría a la población tener acceso a la salud a un costo más justo.

5) Se pretendía que los excedentes de ingresos provocados por las exportaciones de petróleo serían instrumento para acelerar y consolidar el "desarrollo nacional".

El incremento económico debido a las exportaciones de petróleo permitirían que las políticas sociales fueran favorecidas, "... la política de distribución del ingreso se apoya ante todo en la generación de empleo, dando vigencia al derecho al trabajo consagrado por la constitución y ampliando a la población la posibilidad de gozar de los derechos laborales que garantizan nuestras leyes". (90)

Revisemos ahora algunos indicadores aportados por los censos de 1970 y 1980 sobre la población y su participación productiva.

Ya que como hemos venido analizando, a medida que se diversifica la planta productiva y se orienta hacia la industrialización, también la población se "distribuye" de manera diferente, ubicándose cada vez más en actividades industriales y de servicios.

(90) PGD. Op. Cit. p. 332.

Período	Población total	Población mayor de 12 años	* P.E.A.	** P.E.I.	No especificada
1970	48.225,238	29.697,303	12.909,505	16.787,763	
1980	66.846,833	44.049,462	23.687,684	18.974,971	1.386,807

Fuente: 10 años de indicadores económicos y sociales en México. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática S.P.P. 1984.

Tenemos que para 1970 la población mayor de 12 años constituyó el 61.58 de la población total, la población económicamente activa fue del 43% y la inactiva del 56.2%; para 1980 - la población mayor de 12 años representa el 65.89%, de la cual el 53.8% es activa económicamente y el 43% es inactiva. El hecho de que a la población desde los 12 años sea catalogada como potencial y económicamente activa y considerando que el grueso de la población oscila entre los 12 y los 39 años, da la idea de la presión que la población entre estas edades hace sobre las oportunidades de empleo, así como del grado de desocupación y subocupación. Comparamos ahora los datos anteriores con los aportados sobre la población ocupada (expone--mos un cuadro resumido más adelante). Para 1970, el personal ocupado remunerado fue el 99% de la población económicamente activa esto es, que 12.863,033 de los 12.909,550 se encontra

* P.E.A. Población económicamente activa.

** P.E.I. Población económicamente inactiva.

En la fuente utilizada para la extracción de estos datos, Población Económicamente Activa es la población mayor de 12 años y más y que se encontraba trabajando o buscó trabajo una semana antes del censo, mientras que la Población Económicamente Inactiva la constituyen aquellos de 12 años y más que no trabajaban una semana antes del censo, ni buscó trabajo.

ban "ocupados". Para 1980, del 100% de la población económicamente activa (23.687,684) sólo el 79.3% estaba ocupado y remunerado según el cuadro presentado a continuación.

Período	Personal ocupa do remunerado	Sector agro pecuario	Sector in-- dustrial	Sector de servicios
1970	12.863,033	34.6%	21.2%	44.2%
1980	18.795,212	26.0%	23.4%	50.5%

Personal Ocupado Remunerado por Sectores (Porcentajes).

Fuente: 10 años de Indicadores Económicos y Sociales en Méxi
co, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e -
Informática. S.P.P. 1984.

El total de la población ocupada remunerada para 1980 -
fue 18.795,212 personas que constituye el 79.3% de la pobla-
ción económicamente activa para ese año, el 21.7% restante no
cae en esta categoría y se catalogaría dentro de otras, ta-
les como desempleados, subempleados, ocupados pero no remune-
rados (en caso de negocios o empresas familiares), etc.

Del 100% de la población ocupada en 1970 el Sector agro-
pecuario contaba con el 34% de la población que para 1980 --
constituye el 26%, ello da cuenta del desplazamiento de la po-
blación en este Sector hacia "mejores oportunidades" en otras
actividades y remite al grave problema, que continúa agudizán-
dose, en el campo. En 1970, del total de la población ocupa-
da, el 21.2% se encontraba en el sector industrial; para 1980
era el 23.4%, lo que quiere decir que la oferta de empleos en
el mismo no se elevó de manera significativa. Finalmente, en -
el sector servicios se agrupaba para 1970 el 44.2% del total
de la población ocupada y para 1980 fue el 50.5% aumento sig-

nificativo que puede explicarse por la ampliación en la planta de empleos que ofreció el sector estatal y paraestatal en los servicios y considerando que el comercio es una de las actividades que mayor número de personas agrupa, además de los profesionistas que en él laboran, el incremento ocupacional puede explicarse. El hecho de que nos aboquemos en nuestra investigación más por la capacitación a nivel industrial, responde a los siguientes planteamientos:

- Primero, en el discurso oficial se contemplan fundamentalmente la creación de empleos en este sector en la medida que responde al modelo de acumulación del propio proceso capitalista, considerando su tendencia a sustituir las importaciones de bienes intermedios y de Capital.

- Segundo, porque aún cuando se requiera cierta capacitación en el sector servicios, que es el que cuenta con el mayor porcentaje de la población ocupada, sus características (por ejemplo: comerciantes, profesionistas) se alejan del carácter "técnico" con que se ha "bautizado" a la capacitación.

- Tercero, porque a nivel industrial se observa en su forma "más pura" lo que oficialmente y socialmente se maneja como capacitación y porque fundamentalmente las opciones técnicas se orientan a la "industrialización de diversos campos" (agro, alimentos, pesca, etc.).

Observamos que entre 1970 y 1980 los porcentajes no son constantes y que aún cuando los planes elaborados en el período 1976-82 pretendían abatir el desempleo ello no se logró. La justificación oficial viene por la adopción del patrón de desarrollo seguido, que propició el surgimiento de una heterogeneidad estructural de la economía. La inserción dentro de ésta de unidades productivas diversas en cuanto a sus niveles de eficiencia, el uso de tecnologías intensivas, de capital, todo, reflejó un alto grado de desempleo y una amplia varia--

ción en la utilización de la fuerza de trabajo y en sus niveles de redistribución. Por ello, una parte de la población ha quedado marginada de los beneficios del desarrollo. "Parte de la explicación del problema se ubica en las elevadas tasas de crecimiento demográfico que han caracterizado a la sociedad desde la década de los 40's. Se agrega que el problema ocupacional se vió agudizado por la creciente incorporación de inversión extranjera en la economía, cuya tecnología ahorradora de mano de obra, apenas permitió ocupar el 3% de la fuerza de trabajo en 1980 frente a una producción que representaba aproximadamente el 15% del valor de la producción nacional". (91)

En torno al agravamiento del problema ocupacional se dice que "... el crecimiento de la oferta de mano de obra fue de 3.4% promedio anual entre 1970 y 1977. En ese período, la tasa de crecimiento de la demanda, alcanzó el 2% anual, con la consecuente ampliación del desempleo abierto que ascendió a 8%". (92)

El problema del desempleo, fue contemplado tanto en el PNDI como en el PGD propiciando la creación de nuevos empleos en sectores estratégicos, que potencialmente ofrecieran mayor número de empleos. Entre éstos se encontraban las empresas productoras de bienes de consumo básico, agropecuarios, agroindustriales y de ciertos bienes intermedios y de capital.

De alguna manera, dentro del discurso oficial el problema ocupacional se constituye como un círculo cerrado. Así, en el PGD se afirma: Es necesario elevar la productividad, generar un mayor crecimiento económico, lo que dará por resultado la creación de nuevos empleos, pero para acceder a uno de ellos, es necesario estar "preparado" "capacitado" y ello

(91) Ibid. pp. 239-241.

(92) Ibid. p. 242.

se garantiza: "... en el esfuerzo para incrementar y difundir la productividad es fundamental la presencia del trabajador - organizado y debidamente capacitado". (93) "La productividad, depende en buena medida de su habilidad personal y ésta se incrementa a través de la educación y de la capacitación para - el trabajo y en general del desarrollo de la mano de - obra...". (94)

Sin embargo, y contrariamente al discurso oficial, consideramos que "... la posibilidad de que sectores amplios de la población mejoren su situación no depende del volumen de la - escolaridad que hayan adquirido, sino de la capacidad de la - formación social para producir y distribuir los recursos que hagan materialmente viable la elevación de sus condiciones de vida, alterando o no su situación de clase". (95)

Al igual que el acceso al empleo el acceso a la educa - ción y la distribución de la misma por el sistema educativo - se encuentra estratificado, veamos en lo siguiente las oportu - nidades educativas y su distribución durante el período - - 1976-1982.

2.3 LA EDUCACION

Los primeros años del régimen de JLP se caracterizan por la incertidumbre y ausencia de una dirección clara de la educación, por contradicciones que se generan al enfrentar la - crisis financiera que se manifiesta en 1976.

Por lo que se contemplan objetivos que pretenden mejorar las relaciones con las clases obreras.

(93) Ibid. p. 245.

(94) Ibid. p. 246.

(95) Fuentes Molinar, Olac. Educación y Política... Op. --
Cit. p. 17

Durante los primeros momentos del sexenio se tienen como puntos opuestos las necesidades de inversión pública productiva y sus compromisos de gasto social.

Se decidió que la medida más favorable era fortalecer la industria y limitar los recursos económicos para los gastos sociales "... concretamente: La absoluta prioridad dada a la inversión productiva, que según se dijo creció en 37% en el período cubierto por el informe (1978-79), lo que significó o el estancamiento o el crecimiento de la demanda por el propio aparato educativo, en tanto los programas de extensión y diversificación para población no atendidas se mantienen en etapa incipiente y con alcances modestos". (96)

El espacio que pudiera generarse por la educación encaminada a las políticas sociales, y con ellas las educativas, fue cubierto con promesas de ampliar las opciones en el terreno educativo, generando contradicciones entre lo ideológicamente "necesario" y lo materialmente "posible" en educación.

Durante los diferentes sexenios las políticas seguidas en el plano educativo han sido discontinuas en cuanto a la implementación de planes, pero son continuas en el sentido político, en el uso que a la educación se le da.

La educación ha adquirido funciones tales como:

- 1) Reproductora de mano de obra.
- 2) Reproductora ideológica.
- 3) Reproductora de la estructura de clase social

Funciones que seguiremos desarrollando en este y los sub

secuentes capítulos ya que las mismas se manifiestan en la implementación de la política educativa, en su discurso y en sus prácticas. La Educación, entendida como transmisión de la ideología dominante y parte de la superestructura no puede entenderse como práctica social neutra, ni tampoco dejar de admitir que responde a las condiciones y determinaciones sociales que le define la sociedad en un cierto momento histórico.

En una sociedad dividida en clases sociales, la educación en general, no puede ser desinteresada, por lo que cada proyecto está inscrito en una u otra estrategia de clase. Responde desde su posición de clase a las condiciones concretas que se expresan en tal o cual coyuntura.

Es claro que en la realidad concreta no se da el proceso de inculcación de una política de manera simple, donde todo funciona como imposición y reproducción ideológica. Si existe una ideología dominante es porque hay otras dominadas que se le oponen. De la correlación de fuerzas entre las clases, fracciones y grupos sociales específicos depende el modo de transmisión y de inculcación de las políticas educativas.

En el proceso en el que se delinea la política educativa para el sexenio, intervienen varios sectores, por lo que este, como todos los proyectos no atiende a necesidades unilaterales, existen fuerzas que presionan desde fuera y desde dentro del sistema educativo. Por un lado son influidas por intereses y demandas externas al sistema y por otro en el interior del aparato escolar existe un poder fraccionado en diferentes núcleos de fuerza, cuya interrelación define la orientación real de la política.

Durante el período 1976-1982, entre los sectores externos que manifiestan sus intereses en la configuración del proyecto se encuentra la Nueva Burguesía (Infra Cap. II El Es-

tado y la Política Económica), este sector demanda mano de obra calificada, hasta cierto nivel, que dependerá de las necesidades de conocimiento que el individuo requiere para desempeñarse en "su trabajo" (Supra Cap. V pp. 117-130). Esta postura concuerda con la fracción de la burocracia política y se manifiesta en los planes elaborados, en el PNDI donde los niveles educativos que cumplen estas funciones son la primaria, sobre todo de adultos, y los niveles medio básico y superior, por lo que estos sectores demandarían que se les dé atención y que al mismo tiempo se limiten a carreras terminales, con tendencias pragmáticas, la función de la educación que se privilegia en este proyecto es la formación de mano de obra; aunque no deja por ello de poseer una gran carga ideológica. -- Otra corriente, la tradicionalista tiene como objetivos principales prolongar las funciones de la educación privada como formadora de cuadros técnicos y profesionales que esta fracción requiere manteniendo autonomía frente a la educación estatal. (Infra pp. 25-28, Supra pp. 123-126).

Para las escuelas primarias estatales, se proponen proyectos de reformas que irían más en el plano ideológico que en el de las necesidades de los individuos que la cursan o bien a imposiciones legales que faciliten las obligaciones de algunos empresarios (en el caso de la primaria para adultos).

Dentro del sistema educativo, los mandos de las diferentes instituciones (los directivos) proponer alternativas administrativas, creen que los problemas educativos tienen soluciones de planeación. Plantear una política tecnocrática, que responde a las condiciones de los adelantos científicos, y que deberían de mejorar la eficiencia terminal aprovechando al máximo los recursos económicos y materiales, al mismo tiempo que se vincula la educación desde los niveles más bajos posibles con la producción, lo que disminuiría el costo que se requiere para formar mano de obra.

En el interior de las instituciones educativas existen presiones del sindicato y de alumnos, los primeros, los sindicatos, no los podemos entender como un bloque homogéneo, por un lado existe una burocracia al interior de ellos, una "Vanguardia Revolucionaria" representada por Jonguitud Barrios. - Esta parte oficial del SNTE maneja las demandas magisteriales respondiendo a las políticas que plantea el estado.

En cuanto a las demandas de los alumnos, se piensa que no hace falta una reforma educativa total, ya que el proceso escolar es al mismo tiempo y por si mismo un medio que seleccionará al más apto para terminar con éxito los estudios y a los menos aptos los eliminará. El control de las demandas de ingreso a niveles más avanzados serán pues autoregulados por los propios alumnos.

Las demandas en busca de mayores oportunidades de ingreso a la escuela, pedirían además reformas que atiendan a las condiciones reales del país. Cada institución educativa por separado responde a las presiones de manera que pueda mantenerse cediendo por momentos pero manteniendo las condiciones necesarias para continuar con las imposiciones tecnocráticas que de manera general se instituyen a lo largo del sexenio.

Otra parte del sindicato se manifiesta en demandas tanto de mejoras personales como de mejoras educativas, con tendencias democráticas tal es el caso de la CNTE.

Los proyectos que con respecto a educación tienen cada uno de los sectores antes mencionados están interactuando al mismo tiempo, pero son predominantes en algunos momentos, de acuerdo a las condiciones del país, al momento en el que su peso es determinante y al nivel educativo al que hacen referencia.

En el período que estudiamos a nivel primaria podemos -

distinguir dos momentos, el primero con Muñoz Ledo, cuya característica principal es la de prometer una apertura a la matrícula en los diferentes niveles, prolongar el discurso de JLP quien desde su campaña como candidato a la presidencia, decía que se iba a asegurar la educación básica de diez años.

Después de la renuncia de Muñoz Ledo, a finales de 1977, Fernando Solana implementa ideas más "realistas", contemplando las condiciones del país de manera "objetiva" y haciendo responder las propuestas en el terreno educativo a estas condiciones.

La construcción de los objetivos con respecto a la Secretaría de Educación Pública, se plantearon en dos momentos. El primero en 1977 en el Plan Nacional de Educación, bajo las siguientes intenciones:

- Fortalecer el carácter democrático y popular de la educación.
- Elevar la calidad de la educación y orientarla al desarrollo del ser humano.
- Vincular la educación a los objetivos nacionales y necesidades del desarrollo, y
- Comprometer y organizar los esfuerzos sociales en favor de la educación. (97)

Este primer momento tiene objetivos muy generales, que no mantienen una relación con los problemas que se presentan en el sector educativo, no se comprometen en definir prioridades ni metas.

Para 1980, en un segundo momento, el Plan Nacional de Educación (contenido en el Plan Global de Desarrollo) plantea cinco objetivos:

- 1) Asegurar la educación básica universal de 10 grados a toda la población.
- 2) Vincular el sistema educativo con el sistema productivo de bienes y servicios social y nacionalmente necesarios.
- 3) Elevar la calidad de la educación.
- 4) Mejorar el nivel cultural del país, y
- 5) Aumentar la eficiencia del sistema educativo. (98)

El primer objetivo incluye dentro de sus expectativas la educación preescolar, primaria, tanto la que ofrece el sistema escolar como la educación de adultos, y la educación media básica.

La educación preescolar se amplió pretendiendo como meta, "ofrecer un año de preescolar o su equivalente a 70% de los niños de cinco años de edad". (99)

Este programa es considerado como prioritario pues forma parte de los objetivos generales del Plan Nacional de Educación, por lo que los incrementos en este nivel son de gran importancia.

Entre 1975 y 1976, había 3 814,321 niños entre 4 y 5 años, de los cuales solamente fueron atendidos un 14.1%.

(98) PGD. Op. Cit. p. 19.

(99) Cuadernos de la S.E.P. N° 10 (1981-82) Programas y Metas del Sector Educativo p. 26.

Para el ciclo 1976-1977, los niños en edad de inscripción preescolar era de 4 024,131, la demanda atendida representó el 15.6%; en el siguiente ciclo (1977-1978) la demanda potencial fue de 4 130,835 y la población atendida fue del 16%. Para 1978-79 la demanda potencial ascendió a 4 232,062 y el porcentaje atendido fue de 16.6%. Los incrementos más importantes están en los dos siguientes ciclos 1979-1980 y 1980-1981, en el primero la demanda atendida fue de 19.5% y en el siguiente se atendió el 24.2%. Lo que hace una diferencia entre el año anterior al ingreso de JLP al gobierno y el año final de su mandato de 8.6% como aumento de la demanda atendida en este nivel educativo.

Pero habría que tomar en cuenta las siguientes observaciones en el manejo que con respecto a las cifras se hace:

- La demanda atendida en el ciclo 1975-76, un año antes del ingreso de JLP constituyó el 14.6% y por lo tanto es este incremento (el de 1980-81) es considerable.
- La población potencial para este nivel incluye a niños entre 4 y 5 años y tan sólo se atendió a la población de cinco años. A pesar del objetivo planteado, los incrementos en este nivel no son tan importantes como los del siguiente (primaria).
- Además de lo anterior, la educación preescolar no tiene entre la población el carácter de "necesaria" y por lo tanto las demandas no están encaminadas a incrementar es te nivel. Esto se refleja en el porcentaje del presupuesto dado para el mismo, en 1976 le fue asignado el 5.4% del presupuesto total para educación y en 1979 tan sólo se le otorgó el 2.6%. (100)

Con respecto a la Primaria:

Las promesas que desde la campaña hace JLP de incrementar la educación básica a 10 años fueron olvidadas poco tiempo después, aun cuando se ratificó como una medida distintiva del sexenio, el "olvido" es justificado en el discurso oficial por ser una medida a "largo plazo".

Las cifras que de atención de la demanda se tienen por su magnitud son importantes, y adquieren mayor significación si dentro de las mismas no se incluye la opción de educación primaria para adultos, es decir, que la primaria tiene una doble acción: intenta atacar el problema de la educación entre los niños en edad (6-7 años) y a los adultos.

Año	Habitantes en edad de recibir educación Primaria	Demanda atendida	% de demanda atendida
1976-1977	15 326,466	13 529,887	83.3
1977-1978	15 831,499	14 133,666	84.3
1978-1979	16 224,078	15 275,113	94.2
1979-1980	16 310,703	16 052,578	98.4
1980-1981	17 148,540	16 917,614	98.7

Demanda atendida en el Sector Educativo 1976-1981.

Fuente: Presidencia de la República. Tercer Informe de Gobierno, Anexo 1 Estadístico-Histórico 1979 y Quinto Informe de Gobierno, Anexo 1 Estadístico-Histórico 1981. En 10 años de Indicadores Económicos y Sociales de México, 1983. INEYI p. 58.

En el ciclo 1976-77 se atiende el 88.3% de la demanda potencial (es decir se les da inscripción) para primer ingreso. En 1977-78 se atiende el 84.3%; para el ciclo 1978-79 se atiende el 94.2% de la población potencial; entre 1979 y 1980 se atiende el 98.4%; para el ciclo 1980-81 se atiende el 98.7%, lo que indica que se está cerca de atender al 100% de la demanda.

Durante el Informe de Gobierno, el 1° de septiembre de 1979, se dice que el aumento de la matrícula permitirá "dar educación" primaria a todos los niños en edad de ingresar al primer año, a lo que Olac Fuentes argumenta:

"Al afirmar que la escuela primaria atiende ahora a 97 de cada 100 niños en edad escolar se hace un uso optimista de las cifras. Hay muchas maneras de medir la atención de la demanda escolar que no es el caso analizar ahora, pero comparar una matrícula con el grupo de edad correspondiente no es el más riguroso. Que la cifra manejada por el presidente sea una sobrevaloración puede argumentarse con el apoyo de otras evidencias: Hay todavía por lo menos 1.2 millones de niños que forman el rezago no atendido y la escuela primaria de hoy apenas puede retener hasta sexto grado a la mitad de los niños que inscribe". (101)

Sin embargo, los incrementos en educación primaria son considerables, sobre todo si comparamos el porcentaje de 1980-81 con el de una década anterior (1970-71) que era de 73.1% cifras a las cuales no se les puede responsabilizar el crecimiento de la población natural.

En cuanto a las tendencias de los contenidos en primaria, estos fueron reformados sobre todo en los libros de 1° y 2° grados.

(101) Fuentes Molinar, Olac. Educación y Política... Op. Cit. p. 14.

Una de las principales manifestaciones de la reforma consistió en reunir en uno solo los cuatro libros anteriores, en lo que se dió en llamar Libro Integrado, el título hace referencia a un programa que intenta vincular las diferentes - - áreas de conocimiento.

Las modificaciones hechas son cuantiosas pero no pertenece a este trabajo analizarlas a fondo: Estos cambios son anunciados en Enero de 1980, ante la expectativa de los críticos, quienes temen que sea un movimiento político, que justifique, a estas alturas la labor, en el plano educativo de este sexenio; lo que aparentemente no se sabe es si las modificaciones eran hechas en "... aspectos que interesen cambiar o - suprimir sea porque no coinciden con la visión ideológica de la alta burocracia política, sea porque resultan inconvenientes para el clima de apaciguamiento que se está ofreciendo a la burguesía y los sectores tradicionalistas del país". (102)

Las ideas que subsistían en los libros que en 1980 serían reformados contenían elementos que situaban al niño como ser social, a la historia como una lucha social, un medio de búsqueda a través de un "método científico", rígido pero que inicia al niño en la búsqueda, la reproducción como un proceso sexual. Todos estos elementos, cuando aparecen estos libros, fueron criticados por sectores conservadores de la Burguesía empresarial "... juzgaban que una parte importante de los contenidos de la educación básica amenazaba, cuando menos potencialmente el mantenimiento de su dominación ideológica". (103)

Por lo que las reformas son vistas como acuerdos de los empresarios de la nueva burguesía y la burocracia política.

(102) Ibid. p. 35.

(103) Ibid. p. 37.

Como causa de la misma reforma, una modalidad más de la primaria para atender los rezagos de la población, que no asistió a la escuela por alguna causa, o que por algún motivo no pudo concluir la primaria, tuvo la opción "si así lo deseaba" y si iba de acuerdo a "sus intereses" por estudiar la primaria abierta, modalidad que refuerza la primaria "normal". La educación de adultos en el sistema abierto pretende iniciar con programas de alfabetización que permitirían erradicar el analfabetismo y el rezago educativo enseñando a leer y escribir a los 6 millones de analfabetas. Las metas que se plantearon para cada año fueron alfabetizar a un millón de personas mayores de 15 años. Por otro lado, se pretendía atender a dos millones de adultos en primaria o secundaria. Para lo cual se produjeron 10 millones de libros, que se distribuirán gratuitamente "... para dar la posibilidad de completar la primaria a todo el que lo desee". (104) Pero este programa es acompañado de un presupuesto del 2% del gasto de la SEP, lo que da un gasto por alumno cuatro veces menos que el de la enseñanza preescolar.

La política educativa "contempla" el problema del analfabetismo, pero si agregamos a los 6 millones de analfabetos, los que no han terminado la educación primaria, aumentaría el rezago educativo. Por otro lado, si observamos las campañas de alfabetización nos daríamos cuenta que el mayor porcentaje que se "alfabetizó" fueron analfabetas funcionales y que de manera fácil pasan a engrosar los números de personas que -- "aprenden a leer y escribir" gracias a programas como Educación para Todos, Educación Comunitaria y/o de Adultos, se intenta solucionar el problema pero sin los recursos, ni los materiales humanos adecuados, con un presupuesto que permite distribuir libros gratuitos, pero que no da para condiciones básicas.

(104) Programas y Metas del Sector Educativo. Op. Cit. p. 24.

Una opción más para "dar primaria a los adultos", para antes de que termine 1982 fue la organización de círculos de estudio en dos mil centros de trabajo, para que los trabajadores pudieran cursar la primaria y la secundaria sin necesidad de asistir a la escuela. Esta es una opción que permite a los empresarios cubrir la obligatoriedad de la capacitación con círculos de estudio.

Los incrementos de la población que demandará algún tipo de opción educativa saliendo de la primaria serán cada vez mayores; las metas que se plantean para este nivel son "... dar la oportunidad de continuar estudios a 450 mil jóvenes egresados de secundaria en 1982, lograr que egresen 240 mil en ese mismo año y estar atendiendo a 1.150,000 alumnos en los planteles de (...) niveles superiores". (105)

Precisando en la educación media básica, hemos de señalar que en el ciclo 1970-71 se atendieron 1 102,217 alumnos; en el ciclo 1979-80 este número se duplicó a 2 927,065, entre escuelas federales, estatales y particulares.

Ante las presiones de los egresados de primaria se les presentan varias alternativas. Tales opciones son: (incluyendo casi todas las opciones que se dan hasta 1980)

Opción	Institución
Secundaria General	Escuelas secundarias
Secundaria Técnica	Escuelas técnicas
Secundaria Abierta	Escuelas secundarias círculos de estudio
Secundaria para Trabajadores	Escuela secundaria
Capacitación para el trabajo	Centro de capacitación para el trabajo CECAT/UCECA
Telesecundaria	Telesecundaria

Un buen porcentaje de ellos son de carácter terminal. La opción terminal elemental inscribe en 1970-71 a 14,752 (en todas las escuelas privadas y federales). Para 1979-80 - - 276,200. (106)

La educación en este sexenio pretende acompañar el crecimiento industrial apoyada en el incremento provocado por los ingresos de las importaciones de petróleo.

La industria requiere de mano de obra calificada y si a la población se le considera económicamente activa desde los 12 años, es preferible que elijan una carrera terminal básica, aún cuando posiblemente al terminar no encuentren trabajo, pero será una manera de control de la población que demande educación a un nivel próximo superior.

(106) Quinto Informe de Gobierno en 10 años de estadística. -
Op. Cit. p. 52.

La Educación Media Superior:

A la educación media se le ha dado como tendencia principal ampliar las funciones de capacitación técnica, pero la tendencia indica que la educación media superior deberá reforzar sus orientaciones hacia las actividades productivas. La justificación que se ha dado es que las transformaciones que se han generado en la estructura productiva del país, que el estado considera viables a partir de los recursos energéticos, no podrán darse si no se cuenta con una fuerza de trabajo eficiente y bien adiestrada. (Cfr. Plan Global de Desarrollo -- 1980-82).

Si las opciones para estudiar la secundaria son múltiples, para estudiar el Bachillerato son más:

Opciones	Instituciones		
Bachillerato General	Escuelas Preparatorias / CCH'S		
Educación Media Superior Abierta	CEMPAE ILCE Colegio de Bachilleres		
Bachillerato con opción terminal	Colegio de Bachilleres CELYT CETA	CCH	CECYTEM ITA
Educación Media Terminal	CET CECYT CECYTEM	CONALEP CERTI ITA	

Como se observa en este nivel las opciones con tendencia terminal son mayores y el número de alumnos crece. En 1970-71 son atendidos 33,861 alumnos y para 1979-80 se llega a la cifra de 103,404 alumnos; se esperaba que para 1980-81 se atendiera a 178,152 alumnos. Comparando las opciones terminales

con las del Bachillerato General, eran en 1970-71, 279,495; - para 1979-80 eran 971,961 alumnos atendidos entre Instituciones federales, estatales y particulares, aún es una parte pequeña pero que poco a poco va desplazando al Bachillerato General.

Para la educación superior la S.E.P. propone que se restrinja el crecimiento de la matrícula, dándole características de "nacional" al ingreso a las Universidades. "En este aspecto, se da un gran viraje a la política de expansión universitaria del pasado régimen, en el cual la demanda social de educación superior constituyó el elemento definitorio del crecimiento de la matrícula y de la creación de nuevas instituciones". (107)

La educación superior "... además de tener la finalidad de conservar, transmitir y desarrollar conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, cumple la misión de formar recursos humanos calificados, que participen activamente en el funcionamiento del sistema productivo y en la organización y dirección de la sociedad". (108)

La educación superior amplía los medios de calificación de los individuos, los cuales como mano de obra cubrirán, supuestamente, acciones de planeación, de desarrollo intelectual y administrativo en los procesos de producción.

Como podemos observar a lo largo de este apartado, se privilegió la educación dada por el sistema educativo formal cuyas cifras parecen ser convincentes. Sin embargo, los porcentajes de deserción no son igualmente expuestos a nivel oficial justificando el fenómeno conjuntamente con el de la re

(107) Mendoza Rojas, Javier. Op. Cit. p. 18.

(108) Planeación de la Educación Superior en México, ANUIES, Puebla, Nov. 1978, p. 15.

probación- a partir de decisiones individuales.

Las diferentes opciones que tienden cada vez más a una -visión tecnologicista y pragmática sustentan la existencia de alternativas terminales, que vienen a desahogar la presión social sobre los niveles superiores que llevan a una carrera -considerada "tradicional", universitaria, para la cual se requiere no menos de 16 años de estancia en el sistema educativo formal. Para tal cantidad de años, a nivel social se valoran cada vez más las opciones terminales, que requieren menos tiempo de estudio y "suponen" un más "amplio campo de trabajo". Tales opciones son también valoradas por ciertas fracciones de la burguesía, quienes demandan que la educación forme cada vez más y mejor fuerza de trabajo calificada.

Ahora bien, en este capítulo hemos abordado lo que pasa en el sistema educativo en el plano escolarizado ¿Pero qué pasa con la opción extraescolar? ¿Cómo se plantea a los individuos que absorbe? Tratemos pues de conformar un panorama que globalice lo escolar y lo extraescolar en la tendencia educativa durante el período analizado retomando el discurso de la tecnificación, su relación con la educación, las funciones de ésta, que como vemos demandan eficiencia y calificación de los individuos para su incorporación al sistema productivo, ubicando en este contexto, dentro de lo extraescolar a la capacitación.

CAPITULO IV

"ANALISIS DE LA TENDENCIA EDUCATIVA MEXICANA DURANTE EL PERIODO 1976-1982"

1. VINCULACION ENTRE EL SISTEMA EDUCATIVO Y EL SISTEMA PRODUCTIVO, A TRAVES DE LA INSTITUCIONALIZACION DE CARRERAS TERMINALES Y DE LA CAPACITACION (ARMO Y UCECA)
 - 1.1 CALIFICACION LABORAL
 - 1.2 CALIFICACION ESCOLAR
2. SISTEMA EDUCATIVO ESCOLAR Y EXTRAESCOLAR
3. LA CAPACITACION COMO ALTERNATIVA EXTRAESCOLAR

1. VINCULACION ENTRE EL SISTEMA EDUCATIVO Y EL SISTEMA PRODUCTIVO, A TRAVES DE LA INSTITUCIONALIZACION DE - CARRERAS TERMINALES Y DE LA CAPACITACION (ARMO-UCECA)

El estudio de las relaciones entre el sistema educativo y el sistema productivo, sobre todo a partir de la década de los 50's, se ha visto ligado al establecimiento y análisis de dos tipos de relaciones que vinculan y tratan de explicar las relaciones entre dichos sistemas.

- a) Las relaciones entre el aumento del gasto público en educación y las tasas del crecimiento económico en los países industrializados y,
- b) Las relaciones entre los ingresos del individuo y su nivel educativo. (109)

Ambos puntos, reducen las relaciones entre dichos sistemas a relaciones meramente económicas y que se manifiestan en el desarrollo e implementación de una política educativa que tiene como instrumento a la economía de la educación. Sin embargo, las relaciones que mantienen ambos sistemas incluyen una serie de elementos que integran, definen y determinan dicha relación. Y es sólo a partir de un análisis sobre el sistema educativo y el sistema productivo en tanto formas complementarias y paralelas, definidas por la evolución de las relaciones de producción como puede llegarse a la comprensión y explicación de ambos sistemas en un momento histórico particular. Analicemos brevemente cómo se da históricamente la conformación de esta relación a través del pasaje de la producción artesanal a la producción manufacturera y el rol que el sistema educativo juega en tanto "calificador" de la fuerza de trabajo. Podemos afirmar que el sistema educativo más que

calificador de la fuerza de trabajo, se ha relacionado con el sistema productivo "ayudando" a éste en la generación y distribución de conocimientos, respondiendo ambos al esquema de producción capitalista.

La producción artesanal -anterior a la revolución industrial- implicaba también una generación y distribución del conocimiento. Es decir, la capacitación necesaria de los individuos para desempeñarse en un oficio o profesión y para acceder así al mercado de trabajo, era adquirida en la práctica misma del oficio o profesión, sin acreditación social previa (escolaridad). El "maestro", encargado de transmitir los conocimientos sobre la ocupación al aprendiz, era el artesano que durante largos años de experiencia constituía su propio gremio y "enseñaba" su oficio a los jóvenes.

La irrupción y desarrollo de la industria manufacturera, trae repercusiones económicas importantes como la supresión de la producción artesanal y el despojo paulatino de los pequeños talleres, arrojando así a la masa del pueblo al mercado de los asalariados.

De esta manera, la industria definirá el personal que necesita, a partir de la división y especialización del trabajo, buscando instrumentos de selección de esta mano de obra masiva pero despojada también de su proceso de calificación laboral -en relación con su oficio- ya que el proceso industrial requiere de habilidades, conocimientos y valores diferentes al proceso artesanal. (110)

Por otra parte, el desarrollo del sistema educativo en su forma escolarizada, se instituye como un requisito de calificación laboral, previo al desempeño de un trabajo y que se encuentre -en un primer momento- determinado por la obliga-

toriedad de un nivel educativo escolarizado y que luego se legitimará o tratará de sustituirse con opciones extraescolares.

El sistema educativo institucionalizado, refuerza la -- transmisión de un sistema de valores "civilizatorios", que permitan a los individuos su acceso al mercado de trabajo, además que se ve en el mismo, la supresión de la "ignorancia, las supersticiones y las conductas antisociales" obstáculos de las nuevas ideas acerca del progreso industrial. (111)

Aunque muy viejas, estas ideas predominaron en el período analizado y ello, puede observarse en lo siguiente:

"Los servicios educativos condicionan la capacidad para promover a toda la población los valores, actividades y hábitos - que requiere el desarrollo (...) La elevación de la escolaridad del conjunto de la población hace que esta adopte comportamientos favorables a una actividad económica más moderna: cumplimiento en el trabajo, racionalidad consumo y ahorro". (112)

Como puede observarse sobre estas afirmaciones, los valores "civilizatorios" que requiere el "progreso" o la "modernización" del proceso productivo son fundamentales y realizables a través de la educación no solo en su forma escolarizada sino también extraescolar institucionalizada. Dichos argumentos, más bien parecen las ventajas de "domesticación" que tendría la escolaridad, en relación con el desempeño de un empleo, el cual requiere según lo anterior una pasividad absoluta que propicie eso sí, una mayor eficiencia de la fuerza de trabajo a la vez que se garantiza su participación en el consumo.

Sin embargo, si la educación escolarizada surge como ca-

(111) Idem.

(112) P.G.D. Op. Cit. p. 346.

lificación de la mano de obra, previa al trabajo, ésta no se vincula de hecho -en un primer momento- en cuanto a contenidos al proceso productivo ni a la práctica del trabajo, es - pues simplemente un mecanismo de producción y distribución - del conocimiento, que en último de los casos legitima la distribución del producto del trabajo y crea una falsa imagen en torno a la relación entre la educación y el empleo y a la primera como determinante del segundo. (113)

Ahora bien, señalábamos que históricamente sistema educativo y sistema productivo se enlazaban como legitemador el primero en el acceso al empleo, sin contar con una relación en cuanto a contenidos que "prepararan" al individuo para un oficio, profesión o cualquier actividad productiva. Sabemos que en la actualidad y especialmente en el período estudiado esto no es así de simple y que de hecho, la gran cantidad de carreras de carácter técnico en la medida que se institucionalizan orientan sus contenidos hacia la especialización que prometen, tal es el caso de las instituciones que ya señalábamos en el capítulo anterior, por ejemplo CETS, CECYT, CONALEP, etc., opciones que no son objeto de esta investigación y que requerirían de un amplio estudio en tanto formadoras de fuerza de trabajo y distribuidoras de conocimientos muy específicos. Retomemos ahora el marco teórico que sustenta la relación educación-mercado de trabajo en el discurso oficial 1976-1982. En este sentido, cabe hacer algunos señalamientos en torno a la teoría del Capital humano y la visión funcionalista y técnica asignadas a la educación a nivel general.

La teoría que concibe a la educación desde una perspectiva técnica (en cuanto a su función) y que aún perdura hasta nuestros días es la teoría del Capital Humano, teoría que es una aplicación económica reciente de los postulados clásicos de Adam Smith sobre las fuerzas de oferta y demanda en el mer

cado de trabajo, basándose para ello en la Economía y Sociología de la Educación, ambas con una fuerte tendencia funcionalista.

La fuerza de trabajo, se constituye dentro de esta teoría en una mercancía más, que se cotiza según los movimientos de la oferta y la demanda del mercado de trabajo. Sobre esta línea, a partir de algunos estudios realizados en Norteamérica, se "descubrió" en torno a la producción y otros factores que en ella intervienen, que un 50% de lo producido se debía a la presencia de los factores clásicos de la producción (tierra, capital y trabajo) de tal manera que habría que buscar otros factores que convergían en el incremento del otro 50% de la productividad. Así, se lograron definir una serie de factores a manera de variables, que dieron en llamarse "factores residuales", y entre ellas destacaron: La organización, la dirección, la tecnología y la educación. Poco después estos factores se redujeron solo a la educación como "único" factor residual, "aislándolo" para poder determinar su influencia. Una investigación concreta fue la realizada por Denison quien supone que el incremento de las ganancias se debe en fine por la inversión que se ha hecho en educación y:

"Concluye que tres quintos de las diferencias de ingreso entre personas de edad similar, pueden explicarse por efecto de una mayor educación. Según sus estimaciones, el crecimiento del ingreso per cápita en E.E.U.U. entre 1929 y 1956 obedeció sólo en un 9.4% a la cantidad de capital por hombre, en un 42% a la educación y en un 36% a los avances del conocimiento". (114)

Lo anterior supone -dentro de esta teoría- que una de las inversiones más redituables a largo plazo es la educación, misma que a la vez es señalada como base del progreso de un país.

(114) Labarca G. et. al. La Educación Burguesa. Edit. Nueva Imagen. México, 1978 p. 275.

Los cálculos de costo/beneficio de la educación se analizan desde la perspectiva micro (a nivel individual) y macroeconómica (a nivel social) y tienen como supuesto que "el hombre puede ser más productivo cuanto más haya invertido en sí mismo, en su educación, salud y habilidades" (véase cita anterior del Plan Global de Desarrollo).

A nivel micro: "El individuo debe calcular los costos de los estudios (libros, cuotas, docentes, etc.) más el costo de oportunidad, que consiste en calcular los ingresos que percibiría si trabajara, atendiendo a un promedio de salario que perciben aquellos que trabajan con un nivel educativo menor pero de la misma edad de aquel, luego se estiman los beneficios posteriores, diferenciales de salarios, de los que recibieron educación superior y de aquellos que no la recibieron. Estas afirmaciones también funcionan "para aquellas formas de educación extraescolar que se presentan como opciones de capacitación para el trabajo (entendida generalmente como prope-
deutica en relación con el empleo que se pretende) y capacitación en el trabajo (que funcionaría como "actualización" del trabajador empleado y en ejercicio). Es importante señalar lo anterior, porque como veremos, en breve, la capacitación juega este doble papel.

A nivel macroeconómico -dice la teoría- si el individuo crece en su valer, si todos los miembros de la sociedad -también lo hacen, es obvio que toda la nación está creciendo. Por lo tanto, la educación tendría estos tres resultados:

- Causar el crecimiento económico.
- Aumentar la estructura salarial.
- Propiciar la disminución de la desigualdad en la distribución del ingreso.

Cuestiones que pueden verse claramente en lo siguiente:
"La educación es punto de apoyo para la transformación social

y un medio para canalizar fuerzas sociales y orientarlas a la realización de valores. De ahí que las acciones y estrategias educativas tengan un papel central en la instrumentación de una nueva estrategia de desarrollo". (115) Se observan estas estrategias en la implementación de políticas orientadas hacia el empleo que, como señalábamos en el capítulo anterior, se pretendía incrementar a partir del auge petrolero y se contemplaba en el PNDI. Por otra parte, "como en cascada", se promovería la redistribución del ingreso, pero los individuos para acceder tanto al empleo como a dicha "redistribución", necesitan estar "preparados" ya sea en el sistema educativo - en sus formas escolarizados y/o extraescolares (caso de la capacitación).

A nivel individual, las "mejoras" ofrecidas por tal "preparación" se expresan en lo siguiente:

"Los contenidos educativos serán orientados bajo un enfoque normativo hacia la consecución de los mínimos de bienestar, reconociendo la importancia de la educación para la alimentación, la salud, el mejoramiento de la vivienda y la capacitación laboral". (116)

Ahora bien, desarrollo económico y capacitación se vinculan en el discurso oficial a partir de la elevación de la productividad, ante esto se afirma:

"La posibilidad de mantener el crecimiento y por ende el empleo, a tasas altas depende de la productividad, entendida ésta como la multiplicación de un esfuerzo nacional de eficiencia que deberá abarcar a toda la sociedad y a todos los sectores productivos, debiéndose dirigir los esfuerzos que debe hacer la sociedad, especialmente, al beneficio de los sectores rurales marginados y a los grupos urbanos que no han logrado incorporarse formalmente a los procesos productivos". (117)

(115) PGD. Op. Cit. p. 348.

(116) Ibid. p. 349.

(117) Ibid. pp. 245-246.

¿Pero cómo se pretendía, desde esta perspectiva, que tales grupos se incorporaran? ¿A través de qué?.

La respuesta para esto y para la elevación de la productividad, la tuvo en proyecto, la capacitación:

"En el esfuerzo para incrementar y difundir la productividad, es fundamental la presencia del trabajador organizado y debidamente capacitado. La productividad del trabajador depende en buena medida de su habilidad personal* y esta se incrementa a través de la educación y la capacitación para el trabajo y en general del desarrollo de la mano de obra, la cual promoverá mediante la vinculación entre estructura productiva y las características de la fuerza de trabajo: estudios para identificar necesidades de capacitación y adiestramiento de corto, mediano y largo plazo por actividad, región y destinatario; diseño e instrumentalización de programas de capacitación para varios tipos de usuarios distinguiendo entre ocupados, desocupados y subempleados..." (118) Bajo estos rubros, las opciones de carácter extraescolar que abarcarían la capacitación se presentan en el siguiente cuadro:

* (Nuestro) Obsérvese aquí la continuidad o concordancia con la teoría de Capital Humano, la inversión en "habilidades" es "redituable" personal y socialmente.
(118) Ibid. p. 246.

Orientación	Campos Predominantes	Objetivos	Agentes	Instituciones
Instrumental	Urbano y Rural	Proporcionar medios de recuperar la educación formal, en un sistema abierto. Supletoria o sustituida del sistema escolar.	Promotores bilingües. Animadores de grupo. Supervisores. Instructores.	SEP CEMPAE
Organización Legal	Rural	Promover e ilustrar acerca de los medios que las leyes de asociación ofrecen a los grupos de ciudadanos.	Promotores	INCA SRA CoNaCoop STPS CTM
Productiva Industrial	Urbano	Adiestrar y capacitar, en sistema abierto o semiaabierto, para mejorar la mano de obra.	Maestros Monitores	ARMO CENAPRO
Productiva Agropecuaria	Rural	Informar sobre técnicas distintas a las tradicionales en búsqueda de incrementos en la producción para el comercio.	Extensionistas Divulgadores	SARH/INIA INIP INI DE PESCA CONASUPO COPLAMAR CENAPRO
Social Comunitaria	Rural	Alentar la organización en base a criterios comunitarios (de vecindad o afinidad) para solucionar problemas sociales.		SEP DIF SARH CREFAL
Complementaria	Rural y Urbano	Acrecentar y enriquecer el acercamiento cultural de la población. Desarrollar el gusto y el interés por el ejercicio del deporte y otras formas de recreación.		SEP CREA INDE
Capacitación Administrativa	Urbano	Capacitar en funciones administrativas al personal en servicio.		SEP

(Tomado de: Congreso Nacional de Educación. Op. Cit. Vol. I p. 187)

Cabe hacer notar sobre el cuadro que algunos programas ya no existen, incluso algunas de las instituciones han desaparecido y otras han sufrido cambios en sus funciones y/o siglas en la actualidad, pero para inicios de 1980 éstas fueron fundamentalmente algunas opciones de educación extraescolar.

A nivel general, los objetivos se orientaban por una "preparación" de los individuos en aspectos concretos, algunos no tan ligados con actividades "productivas" como en el caso de la organización legal, la Social Comunitaria, la complementaria cuya finalidad educativa se expresa en términos de grupos sociales para la defensa de intereses, solución de problemas y ejercicio de formas recreativas. La orientación instrumental básica, merece un punto aparte, considerando que aquí se ubican los sistemas de educación abierta a nivel básico; alfabetización y primaria para adultos, que si bien no "preparan" para una actividad productiva directamente, de manera "oficial", la alfabetización y la primaria para adultos en su modalidad abierta forma parte de la capacitación "obligatoria" que toda empresa debe brindar a sus empleados (aspecto que retomaremos más adelante).

Ahora bien, tres orientaciones tienen por objetivo "preparar" para actividades específicas, tanto en el medio rural y urbano así como en los 3 sectores de la Producción, Agropecuario, Industrial y de Servicios.

Dentro del área industrial, que es la que nos interesa, la educación y la producción se enlazan a partir de la relación que guardan el Centro Nacional de Productividad (CENAPRO) y la institución de Adiestramiento Rápido de la Mano de Obra para la industria (ARMO), ambas realizando estudios para la elevación de la productividad, a partir de la implementación de metodologías específicas para la capacitación. Para el caso de nuestro estudio interesa profundizar en la propuesta de ARMO cuyo desarrollo sobre la concepción de capacitación, -

las metodologías, técnicas y formas de capacitación son fundamentales para nuestro análisis, primero, porque se ocupa del área industrial y luego porque es la institución que ha desarrollado toda una concepción pedagógica en el campo de la capacitación, conjugando los dos rasgos que en torno a la capacitación nos interesa cubrir: el educativo y el económico. - Esta institución presenta casi de manera pura, rasgos específicos de la política educativa que caracterizó al período abordado, la cual conserva restos de la teoría desarrollista, sus concepciones reflejan una funcionalidad técnica de la Educación, siendo coherente también con la teoría del Capital Humano a más de las concepciones de movilidad social, elevación de la productividad, etc. En adelante, abordaremos el análisis de esta institución, no tanto en sí misma sino en la elaboración de un marco pedagógico que vincula tanto los objetivos económicos como educativos, su postura pedagógica y didáctica tanto como política e ideológica frente a la capacitación (Supra Capítulo VI).

Por lo anterior y tomando en cuenta la preeminencia que adquiere en el discurso oficial, el uso e implementación de tecnologías diversas en el proceso productivo como determinante de las "calificaciones" que los individuos requieren en el sector industrial principalmente, continuaremos analizando esta problemática, retomando los conceptos de calificación laboral y calificación escolar. Conceptos que de hecho se vinculan en una relación indisociable; a pesar de ello, con fines espositivos los analizamos separadamente para tener una mayor claridad.

1.1 CALIFICACION LABORAL

Antes de definir términos, ubiquemos algunos elementos indispensables. Como señalamos en el punto anterior, el sistema educativo y el sistema productivo se enlazan a partir de

la función que privilegia a la educación como "capacitadora" de la fuerza de trabajo. Ahora bien, tal enlace es justificado a partir de elementos tales como el desarrollo económico, el cual requiere de una mayor racionalidad para la utilización de recursos humanos "calificados" para su incorporación al proceso productivo "altamente tecnificado"

Pareciera que es la incorporación de nuevas tecnologías lo que determina un mayor grado de calificación, que llega a confundirse con escolarización, "... con otras palabras, la tecnología sería el lazo de unión entre producción y educación". (119)

Sin embargo, el punto de partida de las opciones tecnológicas presenta algunas dificultades si queremos explicarnos la significación de la educación en términos económicos. Dificultades que pudieran resolverse sólo definiendo previamente las determinaciones que sufre la tecnología. (120)

Tomar como punto de partida la tecnología para el análisis de la relación educación-producción, sería ignorar que la tecnología es reductible a otras instancias que la definen, - trataremos de explicarlo.

Primero, nos ubicamos en el tipo de producción que se realiza en nuestra sociedad, que es fundamentalmente la producción de mercancías que se llevan a un mercado en el que se manifiesta la distribución desigual del ingreso y la posibilidad de ampliar el consumo de los productos que en él se ofrecen, queda restringido a capas privilegiadas. La consecuencia es que los nuevos productos que se van introduciendo son, cada vez más, productos suntuarios "... organizándose todo el

(119) Labarca, Guillermo. Economía Política de la Educación. México, 1980. Edit. Nueva Imagen p. 19.

(120) Ibid. p. 20.

aparato productivo en función de esta producción. La producción de estos bienes está fatalmente asociada a determinadas tecnologías; hay una sola manera de producir eficientemente cada producto, lo cual quiere decir que para fabricar el producto que se quiere vender hay que utilizar la única tecnología viable. La consecuencia es que para todo un sector de la producción industrial no hay alternativas tecnológicas, una vez que los productos las definen, estando éstos a su vez determinados por la distribución del ingreso. (121)

Podemos observar que, entonces, la prometida redistribución del ingreso, a partir del desarrollo económico pretendido que daría el "desarrollo de la mano de obra" para su asimilación y dominio de una tecnología que llevaría a una elevación de la productividad no se efectúa de hecho, puesto que los bienes producidos se orientan a un mercado específico.

Primero, la tecnologización del proceso productivo no lleva necesariamente a un desarrollo económico pues no se orienta a la producción de bienes socialmente necesarios, sino a la producción de mercancías cotizadas en el mercado. Luego entonces, tampoco ayudaría a la redistribución del ingreso puesto que la producción de este tipo de bienes, sólo beneficia a quien puede adquirirlos.

En segundo lugar, parece que el uso de tecnologías, requiere de un grado mayor de "calificación", cosa que no necesariamente es verdadera a medida que se automatiza el proceso productivo y los conocimientos para el manejo de cierta máquina se reducen a oprimir botones y cuidar que continúe funcionando.

Sin embargo, como educación, calificación y capacitación se encuentran ligadas en el discurso oficial al aparato pro-

(121) Ibid. p. 21.

ductivo es necesario considerar a la tecnología como un puente de enlace entre ambos aspectos: educativo y productivo; considerando las salvedades sobre las determinantes de la tecnología hechas anteriormente, podemos asentar lo siguiente: Si el punto de enlace entre educación y trabajo lo encontramos en el análisis de la tecnología, es por que ella está definida por las dos dimensiones: trabajo y capital. Ahora bien éstas a su vez, se pueden especificar más concretamente como calificación y como instrumentos de trabajo respectivamente. Los instrumentos de trabajo que en una determinada producción se utilicen y las calificaciones que éstas exigen de los individuos que los manipulan, son dos expresiones concretas de las características de la tecnología que se está aplicando. La calificación de los individuos afecta particularmente al sistema educativo en tanto que éste asume la tarea de proveer la fuerza de trabajo a la producción. (122)

Es en este sentido como retomaremos los conceptos de calificación laboral y calificación escolar y la conformación de su relación a partir de 3 formas de organización del trabajo existentes en nuestra economía: La manufactura, la industria y la producción automática, formas que se validan en la medida en que la calificación laboral tiene que ver con la división social del trabajo y las especificidades del criterio de concepción-ejecución de las tareas en el proceso productivo, aspectos que se analizarán al interior de cada forma de organización del trabajo. (123)

Cabe aclarar que estas formas de organización del trabajo se diferencian por la gran división que se da en las tareas de concepción, planificación, organización, unidad del proceso etc. y las tareas de ejecución basadas en el manejo de herramientas.

(122) Ibid. p. 27.

(123) Formas que son tratadas en la obra ya citada de Guillermo Labarca, Economía política de la educación.

1) La producción Manufacturera.

Dentro de la manufactura -forma extendida del artesana- do- la división de las tareas no se encuentra tan desarrol-la da como en formas posteriores.

La calificación se da a partir de las posibilidades que plantean las herramientas utilizadas. El conocimiento de ellas permite su buen o mal manejo. Las herramientas tienen - una cualidad polivalente es decir, que permiten usos alterna- dos y no siempre especializados, por ello, el errar en su uso está definido por las decisiones de quien las maneja.

El ejecutante en la manufactura, no sólo ejecuta lo pla- neado por el coordinador del trabajo sino participa de la con-cepción al elegir los instrumentos y la manera de usarlos.

El aprendizaje del uso de las herramientas y maquinarias y la adquisición de destrezas, así como la capacidad de deci- sión se adquieren progresivamente en el taller mismo, no hay instituciones que enseñen de modo específico estas habilida- des.

División y calificación del trabajo no son separados y - constituyen un proceso dialéctico.

Dentro de esta forma de organización del trabajo, la e- ducación como sistema separado específico, con tareas especí- ficas, no cumple con la función de preparar fuerza de trabajo; no tiene por consiguiente el papel económico que posteriormen- te va a asumir, cuando la división del trabajo posea otras ca- racterísticas. (124)

La función fundamental del sistema educativo es pues emi

nementemente ideológico y político.

2) La gran Industria.

La división del trabajo en esta etapa llega a grados extremos, las tareas se descomponen en pequeñas unidades a raíz de las cuales se constituyen los puestos de trabajo, éstos conllevan una creciente especialización. (125)

La división de tareas en operaciones simples requiere de una calificación en las operaciones a realizar.

A diferencia del proceso manufacturero, en la gran industria avanzada encontramos un mayor desarrollo de los instrumentos de trabajo, las máquinas pueden realizar varias operaciones o tareas simples, sin embargo, su manejo requiere de un mayor grado de conocimientos. La calificación del trabajador adquiere gran importancia.

Los requerimientos de preparación primordiales son aquí; que el trabajador sepa leer y escribir, realizar operaciones aritméticas, conocimientos que le son funcionales para la necesidad de leer instructivos para el manejo de las máquinas. Además, el individuo debe tener conocimientos específicos de la rama productiva (no siendo necesarios en todos los niveles jerárquicos).

La división entre tareas de concepción, planeación y organización en estos casos determina que en estos niveles la calificación exigida sea mayor, ya que se pretende que el cuerpo organizador intervenga adecuadamente en el proceso productivo cada vez más complejo, para el aumento de la escala de producción.

Aparecen en este tipo de producción, de manera más evidente, las contradicciones entre los sistemas productivo y educativo en relación a la formación específica de la mano de obra calificada que el primero supuestamente requiere.

El grado de calificación para la producción tiende a bajar, debido al avance de los instrumentos, los cuales permiten elevar la productividad y emplear un tiempo más reducido para la producción de satisfactores. Por otra parte, la especialización, como forma parcelaria del proceso productivo, requiere de una reducida cantidad de conocimientos; sin embargo, el grado de escolaridad aumenta, y aumenta no sólo por los requerimientos del avance científico y tecnológico sino porque a nivel social es determinado el grado creciente de escolaridad por instancias político-sociales.

Dentro de las tareas de concepción, también existe una división cada vez mayor y surgen actividades subalternas o especializaciones, de manera que sólo quien controla y organiza la producción es quien posee la unidad del proceso.

La posibilidad de acceder al sistema productivo se ve limitada por el nivel educativo que determina en un primer momento el ingreso a un empleo manual o de organización y planeación, habiendo posteriormente otros elementos que intervienen en ello.

3) La Producción Automática.

La crisis planteada por el capitalismo, apunta hacia la automatización en el proceso productivo.

La automatización, representa el más alto desarrollo de las fuerzas productivas ya que a partir de ello, se unifica el proceso de producción en los instrumentos de trabajo, -- prescindiendo cada vez más de la intervención humana, despla-

zando gran cantidad de mano de obra en la parte ejecutora del proceso, aunque también, repercute en la parte de planificación y control, de manera parcial.

La intervención humana se da en la preparación, programación, reparación y mantenimiento de la maquinaria. El conjunto de maquinaria e instrumentos que conforman una fábrica automática están articulados entre sí formando una unidad. En este tipo de fábricas hay dos conjuntos principales de trabajadores, aquellos avocados a operaciones subalternas, cuyo ritmo de trabajo y el carácter de las tareas está determinado por las cadencias de la máquina. El otro tipo de trabajador es el que se ocupa de la preparación, manutención y reparación de la máquina. (126)

Para el primer grupo de trabajadores no es necesaria una calificación específica; basta con capacidades para responder a estímulos: apretar un botón cuando se acaba un proceso, mover una palanca cuando se termina una operación. En cambio para el segundo tipo de trabajadores son necesarios niveles de calificación más altos: la programación y mantenimiento exigen conocimientos de alto nivel técnico. (127)

Se puede deducir que la descalificación es evidente para el primer grupo de trabajadores, ya que ni siquiera son necesarios los conocimientos generales como la lectura, la escritura y el cálculo básico, sólo cuentan los hábitos de disciplina y la capacidad para responder a estímulos. Por otra parte, los trabajadores del segundo grupo, encargados del mantenimiento y reparación necesariamente son afectados por la creciente diferenciación de las tareas, por lo tanto, requieren de una especialización que determina que la mayor calificación sea necesaria y el más alto nivel de conocimientos se

(126) Ibid. p. 37.

(127) Ibid. p. 37.

vean contrarrestados precisamente por la especialización. Está de más señalar que esto afectará, por una parte, los salarios y reforzará los obstáculos para la movilidad ocupacional, tanto desde los trabajos de ejecución a los de preparación y mantenimiento, como en el interior de estos últimos entre las diferentes categorías profesionales. (128)

1.2 CALIFICACION ESCOLAR

Sobre este punto, y considerando que una de las funciones de la educación es la formación de la fuerza de trabajo, Olac Fuentes Molinar dice:

"El desarrollo del capitalismo industrial en el país ha requerido de un tipo de fuerza de trabajo que con diversos niveles de calificación, posea las capacidades de operación necesarias para movilizar un aparato productivo que incorpora progresivamente tecnología compleja. La función de formar cualitativamente a esta fuerza de trabajo ha sido cumplida por el sistema educativo, que de esta manera se inserta en el proceso de acumulación, produciendo con recursos sociales un tipo especial de insumo que será utilizado por las unidades individuales de capital". (129)

La existencia de las 3 formas de organización al interior del sistema productivo (Infra. Calificación Laboral) y la tendencia hacia la industrialización de la economía mexicana (para el período analizado) definen la función económica de la educación para la integración de grupos rurales y urbanos que pretenden ubicarse dentro del aparato productivo. "En este proceso, la escuela ha sido uno de los instrumentos para transformar a una enorme masa de trabajadores que provienen -

(128) Idem.

(129) Fuentes Molinar, Olac. Educación, Estado y Sociedad en México. Notas para Discusión. Versión Preliminar Enero 1979 p. 35.

de la cultura rural y cuyas capacidades, estilo laboral y sentido productivo no corresponden a las exigencias del nuevo medio fabril y urbano". (130)

A partir de lo anterior, no podemos hablar de calificación escolar en el mismo sentido de calificación laboral, como preparadora de la fuerza de trabajo, nos parece útil la distinción que hace el mismo autor con respecto a 3 elementos que se distinguen al interior de la formación de la fuerza de trabajo como función económica de la educación:

- a) La enseñanza de ciertas destrezas culturales generales, que no tienen en sí mismas sentido productivo, pero que son precondición de la mayor parte de las operaciones técnicas específicas: leer, escribir, dominio de la matemática básica, información científica para el desarrollo de una cierta racionalidad tecnológica.
- b) Conocimiento de la información y adquisición de las capacidades probablemente requeridas para laborar en campos y niveles específicos.
- c) La adquisición de las actitudes y las normas adecuadas para funcionar en un sistema productivo complejo, gobernado por criterios de rentabilidad. Se hace referencia a este nivel como función ideológica y corresponde a rasgos como la disciplina, la regularidad laboral, la motivación por incentivos diferentes del trabajo, la integración en estructuras jerárquicas, la capacidad de obedecer instrucciones etc. (131)

Es claro que bajo estos elementos no existe una calificación escolar, que prepara real y efectivamente para una acti-

(130) Ibid. p. 36.

(131) Ibid. p. 37.

vidad determinada, lo único que se daría en ciertos casos (carreras técnicas y algunas opciones extraescolares -capacitación-) serían informaciones generales sobre la rama o actividades que teóricamente se realizarían en el campo laboral, aunque no necesariamente sean las actividades mismas a las que realmente se enfrenten en el desempeño laboral. Sin embargo, en el sector del empleo "se utiliza cada vez más la escolaridad como elemento de selección y promoción". (132)

Podemos concluir con respecto a la tecnología y ambos "tipos" de calificaciones que:

En primer término es cuestionable como criterio general que el desarrollo de la tecnología implique realmente un aumento en los requerimientos técnico-científicos de la fuerza de trabajo, de manera que la mecanización del desempeño exige sólo una gama estrecha de conocimientos y capacidades.

Por parte de los empleadores en su conjunto, la tendencia a ocupar trabajadores con mayor escolaridad, al margen de los requerimientos objetivos del puesto, es explicable porque la permanencia en la escuela y el tipo de institución de la que se proviene, indicaría la mayor o menor probabilidad de que se posea la "socialización" adecuada para una labor regular y disciplinada. Otra vez la escolaridad se utiliza como un instrumento explicativo y justificador del empleo y el desempleo, que transfiere al trabajador la responsabilidad individual de su destino en el mercado ocupacional.

Todos estos mecanismos indicarían, en conclusión, que las relaciones entre educación y empleo se insertan esencialmente en el proceso de la división del trabajo, y en la cual los criterios técnicos tienen un papel subsidiario. (133)

(132) Idem.

(133) Ibid. p. 40.

2. EL SISTEMA EDUCATIVO ESCOLAR Y EXTRAESCOLAR

Como hemos visto, la educación escolarizada existe como un instrumento que funcionaliza la tarea educativa, es decir, se pondera su función como formadora de mano de obra requerida por el aparato productivo, en función de las necesidades generadas por los avances científicos y tecnológicos.

El sistema educativo cumple con tres funciones básicas: la de reproductora de una estructura de clases; de reproducción de fuerza de trabajo y de reproducción social; cada una de estas funciones tienen un lugar preeminente sobre las demás, de tal manera que el sistema educativo adquiere un cierto carís, que lo define de acuerdo a la sociedad y al momento histórico en que se encuentra.

Las funciones que cumple la educación intentan ligarla con aspectos económicos, relacionándola con el mercado de trabajo, en busca de una mayor eficiencia en la producción, dichas relaciones son consecuencia de un fenómeno histórico ligado al desarrollo de las fuerzas productivas.

El sistema educativo latinoamericano ha tenido una evolución en la cual se distinguen claramente las funciones y su preeminencia en las diferentes etapas históricas: Durante la dominación hispánica y portuguesa, la función preeminente del sistema educativo asume el carácter ideológico y político, el objetivo manifiesta evangelizar a la población de la región, a más de "civilizarla".

La función ideológica vincula a la educación con los aparatos administrativos sobre todo la iglesia, aun cuando la función política-ideológica tiene que ver con la producción, esta relación es secundaria.

A mediados del siglo XIX, con la conformación de Estados nacionales en la región, la educación sirve como una herramienta ideológica de los grupos liberales, los cuales utilizan mensajes que pretenden una identificación nacional.

Para los años 30's, en América Latina, se modificó radicalmente el sistema productivo, al mismo tiempo que se "moderniza" el sistema educativo. Es en este marco, donde se pondera cada vez más la función económica de la educación como formadora de fuerza de trabajo adaptada al sistema productivo.

Se ve pues a la tecnología como determinante de las modificaciones del sistema educativo y tras esta concepción se implementa una serie de políticas educativas tecnocráticas.

Sin embargo, la tecnología es una categoría reduccionista. Si bien otras que la determinan, la educación es un mecanismo social aun, pues contempla una serie de relaciones que tiene que ver con las funciones que se le han asignado y no con el uso de la tecnología para definir los requerimientos de la mano de obra, ya que ésta por sí misma no es capaz de definir las modificaciones que sufre la educación, ni la relación que ésta guarda con la economía. Por lo que hay que preguntarse primero ¿Qué se produce? ¿Para quién se produce? ¿Cómo se distribuye lo producido?.

Las respuestas a estas interrogantes, en la sociedad capitalista son guiadas por el lucro y la obtención del dinero de ganancias, generándose fundamentalmente la producción de mercancías, donde la fuerza de trabajo adquiere esta categoría en el proceso productivo.

El ¿Cómo se produce? está referido a la división del trabajo que un proceso productivo define y que en consecuencia es producto del desarrollo de las fuerzas productivas.

del avance tecnológico, pero habría que ver que el uso de la tecnología es determinado por lo que se produce (el objeto) - tanto como por la propia división del trabajo.

Lo anterior es expuesto en base a la falsa idea de que - el sistema productivo y el sistema educativo se enlazan a -- raíz de la inserción de tecnología en el proceso productivo a partir de las cuales, la calificación de la fuerza de trabajo debe, supuestamente, ser cubierta por el sistema educativo, - siendo esta, una de sus funciones principales, pero tomando - en cuenta lo anterior, nos faltaría analizar lo que pasa en - la escuela, esto nos permitirá entender la vinculación que - guarda con la preparación de la mano de obra.

Dentro de los rasgos que nos permitirán este análisis es tá la apertura de la matrícula; para el ciclo 1976-1977 existían 15 326,466 candidatos para ingresar a la escuela primaria, de los cuales 13 529,883 fueron absorbidos por el sistema escolar, lo que deja fuera de la escuela 1 796,599 aspirantes, más los que por "algún motivo" no terminaron la primaria, Olac Fuentes dice que la mitad de los niños no la terminarán por lo que se puede suponer que dentro de algunos años, más de 9 millones, no "tendrán" primaria, y ninguna otra alternativa escolarizada, a esta cifra habría que sumarle los 6 millones de analfabetas que se registraron en ese año, podemos afirmar que el hecho anterior no es "propiedad" ni de este año, ni de este sexenio.

Ante estas condiciones, las alternativas presentadas de capacitación, alfabetización, etc. no responden únicamente a la necesidad de mano de obra calificada, sino también a las - demandas sociales, económicas e ideológicas, y que se refleja en la incapacidad del sistema educativo formal para generar - soluciones y adaptarse a las necesidades del mercado de trabajo.

La educación extraescolar fue vista como un medio "realista", para proporcionar la educación que "requieren" aquellos que no podrán, o no pudieron acceder a un sistema escolar, atendiendo a las condiciones geográficas, y a las características específicas de la población a la que se dirige.

La educación extraescolar es entendida como, una actividad educativa, que consta de un conjunto de recursos humanos, materiales y técnicos, tendientes a desarrollar una serie de acciones educativas flexibles en su realización empleando métodos, técnicas, recursos y planes pedagógicos coordinados y diversos con objetivos específicos que cierran ciclos de acción independientes del tiempo en que se cursen.

La educación extraescolar es un medio para "llevar" (por lo general en términos de alfabetización) educación y con ésta un medio de integrarse a la sociedad, superando obstáculos culturales.

Además la educación extraescolar permite utilizar más efectivamente los recursos destinados a educación, preparando más individuos con menos recursos y en menos tiempo.

Las alternativas de la educación extraescolar pretenden por un lado, capacitar en habilidades y destrezas productivas, actualizando a los individuos en torno a las actividades productivas y por el otro, es una alternativa que intenta dar respuesta a las exigencias de la población que presiona para encontrar alternativas que le permitan competir para ingresar al mercado de trabajo, al mismo tiempo que estas se presentan como alternativas "realistas" desde la política del estado.

La educación durante el período 76-82 tiene como uno de sus principales objetivos vincular a la población con las actividades económicas. Los principales medios para lograrlo

fueron comprometer tanto a la educación extraescolar como a la escolar en el cumplimiento de metas comunes para el sector educativo, los objetivos que resaltan la función de la educación extraescolar, enmarcados en el PGD son:

- 1) Fortalecer programas y proyectos con técnicas de enseñanza-aprendizaje escolar y extraescolar más avanzados, de menos costo y que incidan en una ampliación de la cobertura de los servicios educativos o grupos marginados rurales y urbanos.
- 2) Impulsar las acciones sobre la capacitación en y para el trabajo, y
- 3) Seguir fomentando la vinculación del sistema educativo en sus diferentes niveles, con los procesos productivos.

Estos objetivos manifiestan la importancia depositada en la educación extraescolar, expresada como respuesta a las demandas de la burguesía empresarial, de las presiones sociales, así como para patentizar el "apoyo" que el estado da a los "grupos marginados".

La educación extraescolar se manifiesta en programas de capacitación en y para el trabajo, como alfabetización, desarrollo comunitario, y otras formas. Durante este sexenio, lo que la caracterizó fue la educación de adultos y el fomento a la capacitación industrial (una de las mayores manifestaciones se dan en la creación de UCECA y ARMO). Durante el siguiente punto veremos ¿Qué rasgos permiten a la capacitación manifestarse como alternativa extraescolar?.

3. LA CAPACITACION COMO ALTERNATIVA EXTRAESCOLAR

Si la educación extraescolar es entendida como una acti-

vidad educativa, flexible con objetivos específicos, estos - los encontraremos, siempre, encaminados a una acción fuera de las características de la educación escolarizada, uno de los aspectos en los que se manifiesta es en la edad de ingreso al sistema, la educación extraescolar incluye personas "fuera" de la edad para cursar un ciclo "normal", así la educación de adultos; en primaria, secundaria y preparatoria, por ejemplo, está pensada para personas de 15 años en adelante. Cuando ha blamos de la capacitación como otra alternativa extraescolar a ella siempre se le incluyen personas entre 15 y 18 años, es ta última, la edad "legal" en que se supone, una persona puede cubrir un horario completo de trabajo. Además contempla - que un adulto por sus características como tal tiene ocupacio nes y compromisos, así que el horario es fuera de un posible empleo, o la empresa los imparte dentro de su horario de tra- bajo.

Por todo esto, las características de la población y las relaciones que justifican a la educación extraescolar, se le asignan funciones específicas, las cuales pueden ser de tipo complementario o suplementario: Decimos que es complementa- ria porque proporciona conocimientos y desarrolla destrezas y valores encaminados a formar la personalidad del individuo - por ejemplo, enriquecer su acervo cultural, afirmar los ele- mentos de su identidad, el desempeño específico de una tarea, etc. conocimientos que el sistema escolar no proporciona como objetivos específicos.

Es además suplementaria al sistema escolar a través de - medios técnicos y recursos diferentes ya que tiene como obje- tivo suplir la deficiencia de la educación escolar tanto en - calidad como en cantidad, ya sea porque termine la parte de - la educación escolar (por ejemplo por descerción) o que la su pla totalmente.

Los niveles de la educación extraescolar se manifiestan

en:

Básico; Primaria abierta.

Medio; Secundaria abierta y telesecundaria.

Superior; carreras de sistema abierto a nivel superior sin un nivel específico; capacitación a diferentes niveles y en diferentes momentos, al ingresar a un empleo, para promoverse en un puesto y para el trabajo (antes de ingresar a un empleo), perfeccionamiento profesional, desarrollo de la comunidad, etc.

La capacitación abarca diferentes áreas que cumplen la función complementaria y suplementaria, éstas son: agraria, industrial, en el área de servicios y en pesca.

Las instituciones donde se imparte la capacitación son: SEP, la cual cuenta con 10 instituciones regionales, 103 escuelas técnicas, industriales y comerciales a más de 32 centros de capacitación para el trabajo; el IMSS, que tiene como propósito incorporar a la industria al mayor número de personal, capacitado a corto plazo, estableciendo los centros de a diestramiento técnico y capacitación para el trabajo, con dis tintas especialidades; CENAPRO, que tiene como finalidad aumentar la productividad mediante la preparación de mano de obra conjuntamente con ARMO, instituciones que rigen en lo legal y lo didáctico; otras instituciones son, la UNAM, UAM, COPARMEX y otras.

Las características de la capacitación durante el sexenio de JLP, adquieren un especial interés en la preparación de mano de obra en y para el trabajo, justifica ésto la diversificación de instituciones que proporcionan capacitación.

La educación extraescolar, es pues, uno de los medios más idóneos, para facilitar su acceso a determinadas instituciones, sobre todo, aquellas que el adulto requiere de manera

inmediata para adaptarse al sistema productivo, en tiempos cortos con bajos costos, de manera flexible. Así, quien fue expulsado del sistema escolar tiene una alternativa más.

La educación extraescolar, en algunos casos delimita grados y niveles educativos (Educación abierta); pero en otros, no los delimita como grados académicos, sino como grados de dificultad que implica un proceso complejo que requiere de antecedentes y por lo tanto implica etapas.

El tipo de educación que se imparte como extraescolar debería estar estrechamente ligada a las condiciones y características de la institución que la imparte. En este tipo de educación, el tiempo en que un individuo puede ser incorporado a la producción es menor.

La alternativa extraescolar en que se manifiestan estos "ahorros" "mágicos" es en la capacitación en el trabajo, actividad que durante el sexenio es "explotada" e incluso legislada como derecho constitucional.

3.1. MODIFICACIONES LEGALES QUE AFIRMAN A LA CAPACITACION COMO ALTERNATIVA EXTRAESCOLAR

La capacitación ha sufrido muchos cambios a través de los años pero nunca se le había dado los alcances que durante este sexenio (1976-82) se le dieron.

En México la capacitación tiene sus antecedentes en la época de la colonia, desde entonces se pretendía adaptar a los individuos a su actividad.

La capacitación ha evolucionado como producto de procesos de enseñanza-aprendizaje, han sido modificadas al ir surgiendo nuevas técnicas pedagógicas y didácticas que han encontrado

trado su aplicación en ellos.

"El conocimiento de la industria a fines del siglo pasado e inicios del presente, provocó que la actividad de capacitar y adiestrar la mano de obra, se intensifique, pues comenzaba a existir fuerte demanda de obreros calificados para satisfacer los requerimientos que originaban la tecnología y la expansión de las empresas". (134)

En la década de los 70's se inicia una etapa de desarrollo con relación a estas materias, ya que el concepto de educación; los nuevos enfoques para el desarrollo de los recursos humanos; así como las aspiraciones de orden personal y social adquieren gran significado al detectar dificultades en el sistema escolar para proporcionar la mano de obra realmente necesaria para el aparato productivo, ya que al modificarse pierde su labor de seleccionadora de mano de obra, y se reduce la calidad de sus "egresados".

Durante este sexenio se manifiestan como una de las necesidades prioritarias aumentar la productividad, agregando a este hecho las demandas obreras, y el asumir las alternativas como "beneficios" para lograr mejoras a nivel social. (Infra pp. 44-47; 59-61; 65-66).

El Gobierno Mexicano elevó a rango constitucional el derecho a la capacitación y el adiestramiento. Esta reforma, decretada el 27 de diciembre de 1977, modificó la Ley reglamentaria correspondiente, es decir, la Ley Federal del Trabajo. Se decreta la adición a la Fracción XII y se reforma la Fracción XIII, ambas del apartado "A" del artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (135)

(134) Secretaría del Trabajo. Manual de Capacitación y Adiestramiento. Serie técnica N° 1. Editorial Popular de los Trabajadores. México, 1981, p. 21.

(135) Diario Oficial de la Federación, 9 de enero de 1978.

Esta reforma apoya los objetivos que se le asignan tanto a la educación escolar como extraescolar, ya que reduce el costo de "formación", amplía la cobertura de los servicios educativos, impulsa la capacitación y vincula los sistemas educativos con los procesos productivos, de manera específica se observa esto en los objetivos que vinculan la educación extraescolar con la capacitación:

- 1) Actualizar y perfeccionar los conocimientos y habilidades del trabajador en su actividad; así como, proporcionarle información sobre la aplicación de nueva tecnología.
- 2) Preparar al trabajador para ocupar una vacante o puesto de nueva creación.
- 3) Prevenir riesgos de trabajo.
- 4) Incrementar la productividad.
- 5) En general, mejorar las aptitudes del trabajador. (136)

Podemos observar diversas reformas que inciden en las características de la capacitación, las responsabilidades y derechos legislados en la Ley Federal, estas se reflejan en la creación de UCECA que tiene como finalidad, controlar las actividades de capacitación de acuerdo a:

- La legislación de la obligatoriedad de la capacitación.
- La creación de comisiones mixtas que vigilen estos derechos.

- Las características de los programas de capacitación (apoyados por ARMO).
- Las características de los participantes y sus obligaciones.
- Las condiciones en que se imparta la capacitación. (137)

Cada uno de los elementos serán analizados dentro de el Capítulo VI Evaluación de los lineamientos oficiales en torno a la elaboración de programas de capacitación en el período 1976-1982, esto por formar parte de los sustentos de los programas de capacitación.

La capacitación, como derecho constitucional de los trabajadores establece un proyecto educativo, producto de la vinculación entre el sistema educativo y el productivo. De esta vinculación se hace sentir a la capacitación como un proyecto estatal, que cubre un proyecto ideológico.

El próximo Capítulo nos permitirá a construir los elementos para conceptualizar a la capacitación a partir del análisis de educación, didáctica y capacitación.

CAPITULO V

MARCO CONCEPTUAL

"HACIA UNA CONCEPTUALIZACION DE EDUCACION, DIDACTICA Y CAPACITACION"

1. EDUCACION, POLITICA EDUCATIVA Y CAPACITACION
2. CAPACITACION Y PLANTEAMIENTO DIDACTICO

1. EDUCACION, POLITICA EDUCATIVA Y CAPACITACION

Sobre la educación como concepto, se han escrito infinidad de definiciones, ellas remiten a una concepción de hombre y sociedad, en este caso, existiría un conjunto de prácticas llamadas educativas mediante las cuales el hombre se formaría como tal; es decir, encontraríamos las ideas de desarrollo integral de facultades, capacidades y la perfectibilidad que brinda la educación ya que el hombre se concibe como un ser inacabado e imperfecto. Bajo esta concepción se cae en una postura de análisis que toma a los sujetos aislados e integra a su descripción características más bien metafísicas que nos llevarían a la especulación y a interpretaciones muy personales y ambiguas sobre el hombre, la educación como una práctica neutral y por todos lados benigna.

Es verdad que toda concepción sobre el hombre a través de las diferentes corrientes, sociológicas, filosóficas, psicológicas, económicas, políticas, etcétera, definen cierto ideal y tipo de educación ligados a "lo que el hombre es y hace" cómo éste es influido por aquellos. Aún cuando la perfectibilidad del hombre no es negada por ninguna postura como efecto de la educación (desde las prácticas informales hasta las escolarizadas o negando aún las últimas, como en el caso de Ivan Ilich); sin embargo, desde algunas posturas teóricas no se considera la educación como una práctica neutral, sino como una práctica que se define por la lucha concreta de las clases sociales cuyos intereses son irreconciliables (corrientes que van desde la propiamente marxista que deriva hacia lo pedagógico hasta la tendencia llamada liberadora con autores como Freire). El individuo no es el individuo aislado y desclasado, sino un sujeto con una determinación histórica, que le permite manifestarse en la sociedad.

Existen por otra parte, tendencias a definir la educación ubicándose del lado de la sociedad y en estos términos

se llega a sociologizar, en ocasiones, la práctica educativa, de igual manera la tarea de "pulir" y hacer "hombre al hombre", estaría dada por la acción de la sociedad sobre los individuos, señalando a un grupo específico para esta tarea, a la manera de Emilio Durkheim, estarían en el acto educativo la generación adulta transmitiendo los conocimientos a las generaciones jóvenes. La sociedad aparece como un conglomerado indefinido y la única división que existe se constituye por los adultos (poseedores y transmisores de la cultura) y los jóvenes (receptores de la cultura). Teorizaciones de carácter funcionalista "caen" dentro de esta postura ya que dentro de ellas se integra a los individuos (mediante la educación) a los roles que socialmente se "han determinado", constituyéndose se como partes de un engranaje que tiende a un buen funcionamiento. Consideramos que esta postura tampoco es adecuada, una definición cualquiera de educación no resuelve cabalmente ni la comprensión ni la explicación de esas formas y/o prácticas educativas que se presentan como formadoras, represivas o casi deformantes de los individuos en la sociedad.

Es por ello que nos apegamos a la consideración de la educación como un fenómeno constituido por diferentes prácticas que se generan al interior de la sociedad, misma que se encuentra dividida en clases sociales antagónicas bajo un régimen de producción capitalista, que determina entre las prácticas superestructurales a las educativas las cuales conjugan la transmisión de conocimientos, la perpetuación del sistema social a través de las diferentes fuentes ideológicas, la reproducción de la estructura social y la formación de mano de obra, todo como diferentes funciones que se le han asignado a la educación en el proceso histórico de una sociedad concreta.

Cada clase social conforma progresivamente y en todo momento su propio proyecto educativo, mismo que coexiste con el del estado, que concretizado en la política educativa no se mantiene intacto puesto que como veíamos, las clases sociales

no son inmóviles e influyen sobre la determinación y modificación de las políticas estatales.

Pasemos ahora a conformar ese fenómeno educativo que será en parte, deslindado a partir del análisis de los proyectos de las clases sociales que operan en la sociedad mexicana.

Desde nuestra perspectiva lo educativo hace referencia a una serie de procesos esencialmente sociales que participan de manera específica en la dialéctica de la sociedad concreta en la que se desarrollan; fuerzas y relaciones de producción, sistemas de autoridad y gobierno, historia, cultura, valores, visión del mundo y de las relaciones de los hombres entre sí y con la naturaleza.

"La participación específica de lo educativo tiene que ver con las formas (sociales) de acceso al conocimiento y a la interpretación de la realidad natural y social, que determinan la acción del hombre sobre ellos, en particular el trabajo; con las formas de creación y recreación de cultura, integración social y continuidad histórica". (138)

La sociedad tiene que ser vista como una heterogeneidad en cuanto a su constitución por distintos grupos sociales no sólo del punto de vista particular de lo étnico, religioso o de nacionalidad. Al mismo tiempo, al interior de la sociedad se plasma la hegemonía de cierto grupo o alianza de grupos, para el control y dirección de la misma. Control o dominio que se manifiesta en el terreno educativo. Las diferentes clases o grupos sociales mantienen y organizan sus expectativas en torno a la educación que en la forma escolarizada co

(138) De Ibarrola, María et. al. "Tendencias Históricas de la Educación Popular como expresiones de los Proyectos Políticos de los Estados Latinoamericanos". Contradicciones de la Escolaridad en México (1940-1980). Depto. de Invest. Educ. I.P.N. 1982 p. 46.

mo veremos en breve- se ha convertido en el proceso educativo dominante.

La escolaridad en México ha generado diversas contradicciones a partir de los "usos" o funciones que cada grupo social le asigna. De alguna manera, el estado delimita la escolaridad apoyado en las garantías sociales plasmadas en la Constitución a la par asigna a la educación el papel de "legitimadora" de las posiciones sociales. La burguesía empresarial, asigna a la educación la selectividad social y la formación de recursos para su incorporación al proceso productivo. Por su parte las clases subalternas, comparten la ideología de ascenso social y económico sobre la escolaridad.

Sin embargo, "... una de las principales contradicciones generadas por la escolaridad en México ha sido el notable crecimiento de las oportunidades de escolaridad en todos los niveles del sistema, acompañado de una constante y creciente selectividad social que descarta de los procesos escolares a la mayoría de la población que ingresa a ellos". (139)

"Esta contradicción, por un lado, incorpora prácticamente a toda la población joven del país al área de influencia de la escolaridad, y por otro va descartando y descalificando a los sectores populares a través de múltiples mecanismos y formas ya conocidas que provocan la deserción (se puede leer expulsión) del sistema escolar". (140)

Es innegable que el estado realiza esfuerzos mayores, que cada vez incorporan a un mayor número de la población que demanda escolaridad (véanse cifras del crecimiento de matrícula, especialmente preescolar y primaria en Capítulo III La Educación). Pero si la demanda social presiona, para el acce

(139) Ibid. p. 53.

(140) Ibid. pp. 53-54.

so a las oportunidades escolares, lo hace sólo para los primeros grados de los diferentes niveles aunque raras veces se cuestiona la enorme deserción entre el primero y el último grado de cada nivel. (141) Deserción y reprobación son justificados aún por la población en general como productos del desinterés, indisciplina, incapacidad o falta de recursos económicos de los individuos. Sin embargo, sabemos que es en gran parte la escuela quien los desecha, en este sentido, una de sus características, la selectividad, expresada "... no sólo por las cifras de la deserción (que al iniciar el nivel medio afecta a más del 60% de la población inscrita y al inicio del nivel superior al 90%) sino también por las condiciones de existencia paulatinamente más favorables de quienes perduran en los distintos niveles jerárquicos del sistema escolar".(142)

Otra contradicción fundamental de la escolaridad en México deriva de su función como preparadora de mano de obra para el sistema productivo. Ibarrola señala que el crecimiento del sistema escolar ha provocado una mayor escolaridad entre ciertos grupos de población, mientras que el tipo de desarrollo económico del país genera en forma proporcionalmente reducida los empleos a los que se orientan los más escolarizados. (143) Esta contradicción rebasa lo meramente escolar e invade la estructura económica y social. La supuesta empleabilidad de los individuos formados por el sistema escolar, no encuentra empleos reales ni directos en el mercado laboral, lo que contribuye a que cada vez se "califique" más el posible empleo y/o se "descalifique" el nivel escolarizado.

Aclaremos ahora por qué la escolaridad se ha convertido en el proceso educativo dominante. Ibarrola así lo señala por dos razones:

(141) Idem.

(142) Idem.

(143) Ibid. p. 58.

- a) Por ser uno de los principales instrumentos para llevar a la práctica los proyectos socioeducativos del estado - en particular la práctica de consolidación del estado - y de la burguesía empresarial.
- b) Como contraparte de lo anterior, por su capacidad de afirmarse entre los diversos sectores de la población de la sociedad mexicana como una educación legítima. (144)

La legitimidad alcanzada por el sistema escolarizado se expresa claramente en la capacidad de otorgar certificados de validez social y sobre todo legal y ello tiene su contraparte en los requisitos académicos y de certificación con que han sido sellados los empleos en el mercado de trabajo'.

Esta situación sería incomprensible si no tomamos en cuenta el papel del estado y las clases sociales en la determinación de la política educativa y la consideración de estas fuerzas sociales dentro del modo de producción capitalista - (Infra. pp.

Durante el periodo 1950-1980 se identifican en la sociedad mexicana dos proyectos socioeducativos de clase: el del estado y el de la burguesía empresarial. (145) Se concretan como proyectos en la medida que logran una congruente articulación en cuanto a:

- Su intencionalidad; las funciones que la escolaridad debe cumplir para la sociedad en su conjunto.
- Su racionalidad; que remite a la vinculación de estas acciones no sólo en lo educativo y lo escolar, sino en el papel que juegan en el resto de las dimensiones sociales

(144) Ibid. pp. 47-48.

(145) Ibid. p. 49.

de acuerdo a un discurso ideológico-político global.

- Su fuerza política, social y económica que les permite llevar a la práctica la acción escolar.

Ya observamos antes, por una parte, que una política educativa se concreta en acciones teórico-prácticas en la sociedad y no está determinada sólo por un grupo social o por el estado únicamente (Infra. Cap. I pp. 3-10). Por otro lado, el estado no concide necesariamente con la clase hegemónica - en lo económico, de hecho se presentan divergencias entre las fracciones de la burguesía y la burocracia política propiamente estatal en la definición de objetivos y estrategias para la implementación de las políticas en general. Existen sin embargo, concordancias que permiten que las políticas educativas no se orienten definitivamente a uno u otro lado; la principal de ellas es que ambos, burguesía empresarial y estado - comparten un proyecto de sociedad; es decir, la perpetuación del orden burgués, su consiguiente legitimación y su reproducción a través de las siguientes generaciones.

Pasemos ahora a observar las características que ambos - proyectos plantean, sus concordancias y contradicciones.

El proyecto estatal conjuga dos visiones fundamentales e indisociables en torno a la escolaridad. Una de ellas se sigue sustentando en los postulados de la revolución, manteniendo la orientación hacia la educación gratuita y obligatoria, prometiendo una redistribución de las posiciones sociales en las cuales la educación es promovida como indispensable para ello. La otra visión que se manifiesta en este proyecto es la capacitación para el trabajo, como requerimiento para un desarrollo nacional, concebido en los términos de una teoría desarrollista, en apoyo a un capitalismo que se considera la única opción del desarrollo económico.

El proyecto de la burguesía empresarial sobre la escolaridad, se constituye bajo dos demandas fundamentales:

- a) La legitimación de las relaciones sociales (de desigualdad) que genera la estructura social y económica del país, la cual se concreta en la selectividad aparentemente objetiva y neutra que realiza el sistema escolar.
- b) La preparación de recursos humanos de diversa calidad, a cordes por un lado a los niveles y ramas escolares que ofrece el sistema (entre los que la burguesía controla directamente los de mayor "calidad") y por otra una división social del trabajo concebida como funcional y necesaria. (146)

La derivación de estos proyectos hacia el resto de la sociedad se difunde a través del sentido común (a manera de difusión ideológica) y son comprendidos de diversas maneras pero conformando una visión más o menos homogénea en toda la sociedad. Así, la escolaridad se convierte para diferentes sectores de la misma en un factor de movilidad social, a través del mejoramiento individual, que tiene algo de real en la medida que el aparato productivo demanda niveles escolares para siquiera considerar a los individuos candidatos a un empleo. Con estas afirmaciones, podría considerarse que las clases subalternas asumen pasivamente ambos proyectos y conforman sus apreciaciones sobre la escolaridad de manera mecánica. Si bien, no hay que olvidar lo ideológico de esta visión, las luchas de estas clases se concretan y continúan en la demanda de mayor escolaridad, como demanda popular, como forma de reivindicación social desde la revolución mexicana y, en parte, se constituye como una apreciación del papel que efectivamente cumple la escolaridad para la movilidad individual. (147)

(146) Ibid. p. 50.

(147) Ibid. p. 52.

Estos proyectos se concretan en la política educativa generando a la vez contradicciones al interior de la misma. Es así que mientras el estado contempla dentro de su proyecto la expansión de la matrícula (aumento de "oportunidades" escolares) entra en contradicción con los objetivos de la burguesía, la cual exige la formación de recursos humanos de alta calidad y ésto repercute en las posibilidades de movilidad social como función asignada a la escolaridad por ciertos grupos sociales, incluso en aquellos individuos que han alcanzado niveles educativos superiores.

Si bien la escolaridad en México ha tenido un notable crecimiento en cuanto a oportunidades de inscripción a todos los niveles del sistema, dicha expansión ha sido acompañada de una constante y creciente selectividad social que descarta de los procesos escolares a la mayoría de la población que ingresa en ellos. (148)

Para los años 70's e inicios de los 80's en el nivel básico la satisfacción de la demanda casi alcanza el 100% pero de aquí a que efectivamente se permanezca y concluya este nivel dista mucho y ello se determina por la correlación entre condiciones de existencia de los individuos y la escolaridad en posibilidades de "adquirir".

El esfuerzo por proporcionar una primaria universal y su efectiva distribución entre todos los sectores sociales se convierte, sin embargo, en uno de los más importantes mecanismos de consolidación de la hegemonía del estado mexicano, porque en todo caso, el "estado brinda las oportunidades a todos por igual" y la deserción o el fracaso son "decisiones individuales, explicables por falta de recursos económicos o por la capacidad para el estudio".

El nivel medio se amplía también en términos relativos a lo largo del período 1950-1980, se manifiesta con claridad la selectividad socioeconómica "... y son los grupos urbanos incorporados orgánicamente al modo capitalista de producción incluyendo a los obreros, los que tienen acceso a este nivel y los que habiendo terminado la primaria, tienen la capacidad legal para pedir mayor escolaridad". (149)

Tanto las presiones por acceder a este nivel como sus modalidades curriculares manifiestan que en el mismo adquiere importancia la ideología de la complicación creciente del trabajo moderno industrial y de la desigualdad de dones y capacidades entre la población. (150)

Se dan al interior de este nivel las opciones propedéuticas y terminales (Infra. pp. 78-81).

Al nivel superior ingresan casi todos los que han terminado el bachillerato si reúnen los requisitos escolares necesarios para ello "... quienes reúnen los requisitos escolares previos para ingresar a la educación superior reúnen igualmente las mejores condiciones sociales y políticas". (151)

En las universidades públicas, Ibarrola, -en la fuente citada- afirma que el crecimiento de oportunidades es acaparado por aquellos sectores medios muy diversos y poco estudiados que se han ido conformando y creciendo por el desempeño de diversas posiciones laborales no manuales o manuales calificadas de una cada vez más compleja división técnico-jerárquico del trabajo, que conlleva diferentes niveles de conocimiento y dominio sobre la totalidad del proceso de producción.

Por otro lado, en las universidades privadas, las oportu

(149) Ibid. p. 56.

(150) Idem.

(151) Idem.

nidades son acaparadas por los hijos de la élite tradicional y las nuevas élites profesionales (como directivos; ejecutivos y otras) que son generadas igualmente por el desarrollo capitalista como contraparte favorecida en esa misma jerarquía ocupacional.

Es así como en la política educativa se generan contradicciones a raíz de las funciones que se le asignan a la educación desde el estado, la burguesía empresarial y las clases subalternas. De alguna manera, en el PGD y en el PNDI los objetivos económicos y educativos concretizan estos proyectos.

Por su parte, los objetivos planteados en el plano económico dentro del Plan Global pretendían mantener altas tasas de crecimiento y de empleo a través de las concesiones dadas por el estado a la iniciativa privada. El mejoramiento de las condiciones socioeconómicas de los trabajadores era otro de los objetivos, y como veíamos, se hablaba de que el desempleo era una opción individual y el acceso a mejores condiciones de vida tenía como condición estar empleado, luego, se argumentaba que si no se encontraba empleo, era a razón de que no se contaba con la suficiente capacitación y/o calificación requerida por un proceso de tecnificación e industrialización.

En el PNDI, también se definieron objetivos orientados a enlazar la expansión de empleos y el mejoramiento de vida a nivel social.

Dentro de los objetivos que orientaron las políticas económicas y educativas (sociales en general) en el período 1976-82, se expresan tanto la postura del estado, como de la burguesía y las demandas sociales a nivel general.

Si en cada sexenio se replantea la pretendida redistribución del ingreso, es porque ésta es una demanda social, al mismo tiempo que constituye una fuente de legitimidad estatal.

Ahora bien, tal redistribución a nivel del discurso oficial, siempre se subordina a la creación de "mayores oportunidades" de empleo.

La generación de empleos la tiene en sus manos la burguesía empresarial, misma que pondrá sus condiciones para ello, las cuales serán satisfechas por las concesiones que dará el estado a dicha fracción, sea vía estímulos fiscales, a manera de desgravar el capital, por contención salarial de los trabajadores o por otras estrategias. Así, la mayoría de las condiciones de existencia del trabajador se subordina a la posibilidad de estar empleado, pero, para ello debe cubrir los requisitos que los empleadores exigen. Tales requisitos se encubren bajo el supuesto de la capacitación (efectiva, o "por escolarización") de los individuos que "demanda" dicho empleo.

La escolaridad es uno de los "requisitos" que se piden. ¿Pero que hacer ante la gran cantidad de individuos que no la tuvieron o no completaron niveles escolares. "óptimos"? Bueno, si no tienen certificados del sistema escolarizado, se piden otros títulos o diplomas "que digan" que se está "capacitado" aunque sea "mínimamente". Es decir, se busca comprobar mediante un papel la calificación con que se cuenta, aunque la certificación provenga de una instancia fuera del sistema educativo formal. Estas alternativas, que consideran otras opciones no escolarizadas, muestran la "flexibilidad" a que está obligada la Política educativa de rescatar tanto las demandas sociales como legitimar ante todo el subempleo.

Estas alternativas se ubican dentro de la educación extraescolar y entre las opciones que la misma plantea, está la capacitación ya sea que se tome como el "cubrir deficiencias escolares" (completar niveles; alfabetización primaria etc.) o bien se orienten hacia el aprendizaje de técnicas para un trabajo concreto. Tales modalidades extraescolares, tienden cada vez más a una formalización, sistematización y selectivi

dad, que casi asemejan al sistema escolarizado, aún cuando la deserción se adjudique a situaciones individuales.

El enlace que se pretendió hacer entre política educativa y política económica, vía capacitación, es explicable en la medida que se le atribuyó a la educación una subordinación con el sistema productivo. Lo cual puede observarse en el objetivo que planteaba enlazar el sistema educativo con la producción de bienes y servicios nacional y socialmente necesarios. Además de la gran cantidad de carreras terminales las cuales fueron implementadas, a través de CONALEP en las regiones industriales a fin de incorporar a la demanda educativa. Estrategias claramente definidas por la burguesía empresarial y sus requerimientos de mano de obra. (Infra. Cap. IV p. 84). Pero aún aquí, se observa la relación contradictoria entre estado y burguesía empresarial:

"El proyecto del estado, haciendo eco a las expectativas de los distintos sectores de población, sobredetermina al de la burguesía, que preferiría una escolaridad más selectiva. Pero de hecho esta demanda no quedó fuera de las acciones educativas implementadas por el estado, mediante programas curriculares que mitad se apegaban a las exigencias de capacitación para el trabajo que exige el proyecto burgués de desarrollo económico con el que el estado está de acuerdo, y mitad intentaba una mayor formación básica, como lo exige el proyecto más nacionalista del estado". (152)

La capacitación comporta una doble contradicción a partir de esto "... por una parte, se alcanza como reivindicación de los trabajadores y forma parte, cada vez más importante, de las luchas sindicales; por otra parte, empieza a adquirir los mismos vicios de certificación que el sistema escolar". (153)

(152) Ibid. p. 57.

(153) Idem.

En el período que nos ocupa, la capacitación se convirtió en el instrumento refuncionalizador de las expectativas de movilidad social ya que el argumento que la hace necesaria, es la "complejización del trabajo industrial".

Hasta aquí, podemos señalar algunos puntos que se seguirán trabajando en los Capítulos restantes y que seguirán conformando la capacitación.

Entre tales puntos encontramos que la escolarización es tomada por la burguesía empresarial como forma de capacitación de los individuos. Por otra parte existe algo más específico que hace alusión a la capacitación para el trabajo, como un conjunto de prácticas "más ligadas" al desempeño de un empleo, principalmente en el campo industrial

Nos queda por develar, que tanto de ideológico y de real (con respecto a necesidades de capacitación) comporta esa -- práctica educativa llamada educación para el trabajo y/o capacitación.

De igual manera, una revisión sobre la generación y distribución de conocimiento en el proceso de capacitación con la respectiva construcción epistemológica que ella comporta, cuestiones a desarrollar conjuntamente con los puntos anteriores en los siguientes Capítulos.

Otro de los puntos involucra la revisión didáctica que observará la planeación, la instrumentación y la fundamentación de los programas de capacitación. Para ello, desarrollamos a continuación, una visión de la didáctica que nos dará instrumentos para seguir analizando la capacitación dentro de este plano.

2. CAPACITACION Y PLANTEAMIENTO DIDACTICO

La práctica educativa en su modalidad escolarizada o extraescolar requiere una sistematización y dosificación de los conocimientos que se pretenden "administrar" a los educandos, tal sistematicidad se efectúa desde un planteamiento didáctico, mismo que se organiza a partir de ciertos fines sociales y educativos, conjuga una teoría pedagógica, del aprendizaje, del hombre, de la sociedad, del conocimiento, etc. al mismo tiempo ellos se concretan en currículos, planes o programas.

La capacitación inscrita dentro de las alternativas extraescolares es el tipo de alternativa que pretende vincular directamente el empleo y la productividad, acompañada de "justicia" en la "distribución" de los bienes que se producen socialmente.

El discurso de ARMO se apega a esta visión y a lo que hasta aquí hemos venido cuestionando, ello se observa en la justificación de su tarea a partir de los cambios tecnológicos, la estructura y las relaciones entre educación y economía.

Dichas relaciones son entendidas a partir de las siguientes afirmaciones:

"Los cambios tecnológicos en los últimos años han hecho que la relación entre la educación y la economía de un país sea no sólo más estrecha que en las décadas anteriores, sino también más visiblemente relacionado con el índice de crecimiento económico y de la renta de la fuerza de trabajo". (154)

Esto nos llevaría a considerar que:

"A medida que la industria experimenta cambios rápidos en su

(154) ARMO. Pedagogía para el Adiestramiento. México, 1972
p. 19.

estructura ocupacional, y que el cambio tecnológico y la automatización eleva el nivel de destreza de los empleados, la educación debe experimentar también una expansión dinámica, pero la educación estaría subordinada y definida por las demandas del aparato productivo.

Un breve análisis histórico del patrón de relaciones entre el sistema educativo y la economía, permite identificar en el período estudiado las siguientes tendencias:

- La tendencia generalizada en el sistema educativo formal hacia la mayor diferenciación curricular y organizacional entre la educación general y la educación técnica hacia una expansión preferencial de la matrícula en esta última modalidad.

- Una tendencia marcada hacia la subordinación de los objetivos y contenidos de la educación técnica a las necesidades particularistas de las empresas de cada región del país, lo que equivale, en el marco nacional, a la creciente subordinación de la educación a las necesidades específicas determinadas por la división del trabajo en las empresas dominantes a nivel regional. (CONALEP). (Infra. Capítulo II).

- Respecto a la formación profesional extraescolar se nota que el estado desempeña un papel general de animador, promotor y coordinador de las diversas acciones de capacitación y adiestramiento de la fuerza laboral, en y por las empresas. Esta tendencia está claramente representada en la Ley Federal del Trabajo, en sus artículos referentes a la capacitación y el adiestramiento, y en el papel de la UCECA respecto al cumplimiento de esta Ley.

- La existencia de una marcada división del trabajo de formación profesional entre dos grandes grupos: el primero, constituida por organismos públicos especializados en formación profesional, con los siguientes objetivos: Investigación y de

sarrollo didáctico de la capacitación, difusión, preparación de instructores, asesoría técnica y metodológica a las acciones de capacitación en las empresas, en particular a las pequeñas y medianas y capacitación a las pequeñas empresas y a población desempleada (ARMO-CENAPRO).

El otro grupo está formado por organismos privados, como respuesta a la obligatoriedad de la capacitación y adiestramiento de los trabajadores, y que prestan servicios de asesoría a las empresas, o bien realizándolas directamente.

En cuanto a la elaboración de los objetivos y contenidos de la formación profesional, es definida de manera particularista y estimulada por el papel relativamente autónomo de los empresarios en la definición de los programas de capacitación de la fuerza laboral.

- Por otro lado se aprovecha la educación técnica escolarizada como un medio de capacitar por parte de las empresas.

En el plano extraescolar, la capacitación sigue cumpliendo de hecho con las funciones asignadas a la educación en general (Infra. Capítulos II y III) además, cumpliría con dos funciones básicas, una la de complementar el proceso escolarizado, para vincular la formación escolar con las especificidades que un puesto determinado requiere. Otra sería la suplementaria que pretendería dar la "formación" al trabajador que no adquirió o terminó de adquirir en el sistema escolarizado. Dicha "capacitación" supliría los niveles educativos escolarizados y se alcanzaría a través de las modalidades de sistema abierto (alfabetización, primaria, secundaria, preparatoria y otras). (Infra. Capítulo IV).

Sobre la capacitación se han hecho dos distinciones que tienen que ver con la relación de empleo o desempleo de los individuos en el aparato productivo:

a) La capacitación para el trabajo involucraría a los individuos "en formación" para un empleo. Desde la perspectiva oficial, la escolaridad sería una forma de "capacitación", en la medida que los niveles escolares cubiertos garantizan el desarrollo de ciertas "aptitudes" y "habilidades".

Dentro del propio sistema escolarizado existe otra forma de capacitación para el trabajo más ligada a las actividades técnicas de la industria, que se da por medio de las carreras terminales.

En el campo extraescolar, existen otras instituciones capacitadoras tales como, la propia SEP, el IMSS, el INI, INCA rural, CONASUPO, CENAPRO, ARMO. Tales instituciones pretendían preparar para un futuro empleo y abarcaban ramas diversas de la Economía, el análisis de la capacitación ofrecida por estas instituciones no es posible en este trabajo y sólo retomaremos a ARMO, haciendo la salvedad de que capacitaba tanto para el trabajo como en el trabajo.

b) La capacitación en el trabajo hace referencia a la capacitación impartida a los individuos empleados en cualquier empresa. La "formación" pretendida tiene que ver con el manejo y dominio de actividades específicas y ligadas más directamente con el trabajo que el individuo se encuentra realizando".

Las opciones terminales a la manera de capacitación para el trabajo son generadas por el estado, pretendiendo cubrir las necesidades educativas y de formación de mano de obra, que participaría en un nivel medio en el proceso productivo, esto es, la educación técnica prepararía a profesionales técnicos que se encargarían de dirigir y orientar a los obreros, con un conocimiento práctico de la utilización de los medios de producción, por ello, dentro de su curriculum se encuentra cierta delimitación de conocimientos, sociales de litera

tura, etc. los cuales serían necesarios sólo como "cultura general".

Las opciones terminales tendrían el objetivo de preparar para el trabajo productivo. Al término de la carrera, se supone que el egresado está preparado para cubrir un puesto, pero ante la "diversificación" de la industria, cuando ingrese a un trabajo, debe de conocer las especificidades de éste. Pero la escolaridad recibida no garantiza la capacitación para el trabajo o la parte del trabajo que "le toque" realizar, por lo que requeriría de un proceso de capacitación. Lo mismo pasa con los egresados de las licenciaturas, la escuela se encargaría de "formar" de manera general a un Ingeniero, Licenciado en las áreas de Derecho, Trabajadores Sociales, Pedagogos, etc. Pero al ingresar a un empleo, en la mayoría de los casos se requiere de un proceso de adaptación que en ocasiones es acelerado con un curso de capacitación que le permite conocer, la empresa, sus funciones, derechos y obligaciones, etc. En este caso la capacitación tendría también una función complementaria a la formación recibida escolarmente.

A través de la formación de profesionistas, se pretendía preparar personal al que se ubicara a niveles medios y/o altos dentro del proceso productivo, esto es, se puede hablar de supervisores o gerentes, dependiendo de las posibilidades de ingreso de su curriculum vitae, de la complejidad de la institución, etc.

Con respecto a la capacitación en el trabajo, la educación que las empresas propician, pretende subordinar la educación a las necesidades específicas determinadas por la división social del trabajo, esta tendencia a preparar la fuerza laboral requerida se manifiesta en la Ley Federal del Trabajo en sus artículos referentes a la capacitación y el adiestramiento, y en la legislación de la UCECA.

La capacitación en el trabajo pretende vincular de manera directa al trabajador, con funciones específicas. Para actividades manuales los obreros son capacitados en una función específica y mecánica, aquí los antecedentes escolares le sirven como un requisito de ingreso, que no necesariamente constituyen un vínculo con las actividades a realizar, el conocimiento se limita al accionar en una parte específica del proceso productivo.

A la capacitación se le han asignado diferentes conceptos, de acuerdo con el tipo de actividad ha realizar en el proceso de producción y con el conocimiento de dicho proceso.

El adiestramiento estaría asignado a los obreros, esto implica que se va a "adiestrar" (155) al obrero como un resultado de estímulo-respuesta, respondiendo a una fragmentación del proceso de producción, como si la parte que realiza nada tuviera que ver con el proceso total.

La capacitación implicaría un proceso más complejo y completo, pero sin ser por esto una visión total, la parte que observaría le permitiría conocer una etapa del proceso de producción siendo un técnico, por ejemplo de máquinas y herramientas, a él le correspondería vigilar el proceso de transformación, pero la parte administrativa, el sistema de pagos, por ejemplo, serían procesos poco conocidos.

Otro término que se ha dado es el de desarrollo, para éste estarían asignados gerentes, supervisores y personas que a nivel "superior" requieren de un conocimiento de hombre, de grupo, de historia, de sociedad, de coordinación de activida-

(155) Definida, por la Secretaría del Trabajo como "La acción destinada a desarrollar las habilidades y destrezas del trabajador, con el propósito de incrementar la eficiencia en su puesto de trabajo". UCECA. Gufa Técnica N° 1. México, 1979. Editorial Popular de los Trabajadores p. 26.

des, pero también de conocimientos de la mayoría de las etapas del proceso de producción.

"En relación con la capacitación y la asesoría industrial para empresarios, sindicatos y trabajadores, se consolidaron el Centro Nacional de Productividad (CENAPRO) y el Servicio Nacional de Adiestramiento rápido de mano de obra (ARMO). El CENAPRO, antes Centro Industrial de Productividad luego, - Instituto Nacional de Productividad (INAPRO), data de 1961. - ARMO nació en 1965 (CENAPRO-ARMO, 1982)". (156)

Durante el período 1976-1982 "... la satisfacción de la demanda de capacitación industrial fue sumamente restringida y fuertemente determinada por la creciente modernización y dependencia de nuestra economía (...) En términos generales, - se puede afirmar que se limitó al adiestramiento, bajo los - principios conductuales del reflejo condicionado de la teoría del refuerzo". (157)

Bajo esta concepción los programas para abordar la capacitación adquieren características específicas en lo didáctico.

El planteamiento didáctico que caracteriza los planes y programas de capacitación, iría en torno a las preguntas - - ¿Quiénes participan en la capacitación? ¿Cuáles son los objetivos de la misma? ¿En qué términos son planteados? ¿En base a qué se elaboran los Planes y Programas de capacitación?.

Anteriormente habíamos adelantado que la capacitación - tendía, a ser entendida oficialmente, como adiestramiento y - bajo los principios conductistas, pero ¿Qué implicaciones ten

(156) Anda, María Luisa de (compiladora). Nuevas dimensiones en el sector educativo. N° 8, México, 1983. Edit. Gefe p. 244.

(157) Idem.

dría el que la capacitación fuera conductista?.

Dentro de los intentos por renovar y apoyar los cambios educativos, una de las posturas más extendida para la comprensión del fenómeno educativo es la corriente conductista, además de que sus repercusiones en la educación son muy importantes, aunque no por ello sea la más adecuada.

Los inicios del conductismo los encontramos en el siglo XX, surge de la necesidad de la psicología por dar un status científico a esta disciplina. Este enfoque responde a la necesidad de disponer de instrumentos para poder controlar las conductas respondiendo con esto a las necesidades de la industria, de la educación y de salud "... en el sentido de obtener recursos para la selección y capacitación del personal - que se ocupa en estas actividades da como resultado que los psicólogos se desplacen en los terrenos de la introspección - hacia los del análisis y programación de las conductas". (158)

De acuerdo con la corriente conductista, la conducta es el punto central en el aprendizaje, concebida de manera biológica, de integración, tal y como se exterioriza, ya que solo las conductas que el maestro, o capacitador pueden ver son - las que van describiendo los "aprendizajes" planeados.

El planteamiento didáctico que deriva del conductismo - tiene como eje central la instrumentación de objetivos, ya - que a partir de ellos se anticipan los cambios de conducta - que se esperan observar.

Desde esta perspectiva, el que un capacitando o alumno - dé una respuesta correcta, nos permite decir que "sabe" y -- "aprendió"; ya que da respuestas correctas ante planteamien--

(158) Paez Montealban, Rodrigo. "Conductismo y educación", - Perfiles Educativos, CISE-UNAM. Julio-agosto-septiembre, México, 1981 p. 6.

tos concretos. La planeación requerida para contar con las respuestas esperadas estaría condicionada al control de las circunstancias en que se lleve a cabo.

La didáctica aparecería dentro de esta corriente cuidadosamente "aislada" de elementos ideológicos para los participantes del proceso de capacitación, el maestro y el alumno, o el capacitador y el capacitando.

Lo que respondería a las preguntas ¿Quiénes participan en la capacitación?, por un lado el maestro y el alumno, pero no solo ellos, aún cuando sean los directamente involucrados en el proceso de capacitación, no son sólo ellos los que participan en la elaboración de los programas, existirían, organizaciones como UCECA y ARMO que tomarían parte como legisladoras y como apoyo en el terreno técnico-didáctico de la capacitación, respectivamente, además de instructores externos y de personal que elabora y evalúa los procesos de capacitación.

La labor del instructor, el maestro, sería controlar y establecer conductas como si fuera un técnico que diseñara y llevara a cabo el programa de condicionamiento, aplicando oportunamente los reforzamientos requeridos, entre los que se encuentran la calificación, ya que en la capacitación esta no desaparece, pues se tiene que certificar la validez del proceso, a través de constancias laborales que acrediten los conocimientos del capacitando, (Certificación social del conocimiento).

Los alumnos serían los que recibirían contenidos y los a similarían, es probable que para ellos los procesos sean vistos como estáticos, los conocimientos no podrían extrapolarse. El aprendizaje sería pues la repetición de conductas y la acumulación de conocimientos.

La didáctica procuraría las condiciones elementales para

la transmisión de conocimientos, que satisfagan las necesidades de las empresas a través de la elaboración de un programa, la determinación de objetivos, y de recursos humanos y materiales.

Los objetivos serían planteados en términos de transformaciones visibles, parciales, que tendrían que ser cumplidas y manifestadas en conductas concretas al término del curso. - En los objetivos asignados oficialmente a la capacitación, durante el sexenio analizado se puede englobar la mayoría de posibles necesidades de capacitación (Infra. p. 114).

Por ahora y en general, la capacitación y el adiestramiento en México pueden considerarse como elementos que apoyan los avances tecnológicos ya que destacan el papel que la mano de obra debe desempeñar en la modernización, la cual necesita tecnologías generadas en otros países. A pesar de que los planes y programas deben ser determinados por comisiones mixtas, se percibe una clara tendencia hacia la privatización de las decisiones en cuanto a objetivos y contenidos.

La elaboración de los programas mantiene una línea conductual, donde lo más importante reside en la instrumentación didáctica de los mismos. Desde la concepción que adoptamos, la didáctica no se reduce a la mera instrumentación del proceso educativo, concretizada en la elaboración de programas -- "perfectos". Como seguiremos viendo, la instrumentación de programas y todo planteamiento didáctico no se encuentran desligados de prácticas más globales dentro de la sociedad.

Recordemos que tales prácticas están determinadas a partir de la superestructura a través de políticas educativas, - mismas que asignan fines, funciones y modalidades a la educación. Estos aspectos son integrados y definidos en relación de las diferentes instituciones educativas ya sea en el plano escolar o extraescolar.

Como hemos venido observando, las políticas educativas no son neutrales y contienen una gran carga ideológica que incide sobre la situación de aprendizaje en que se encuentran el maestro y el alumno, el capacitador y los capacitandos así como sus relaciones con las instituciones.

La tarea de transmitir una serie de valores, actitudes, "habilidades" destrezas parten de una concepción del conocimiento sobre la disciplina o área que se esté trabajando, sobre el hombre, desde el punto de vista biológico, antropológico, sociológico, sobre el aprendizaje que tiene que ver con una postura epistemológica y una concepción del hombre y desde esto, se busca la explicación sobre los mecanismos de aprendizaje en las diferentes corrientes: conductismo, constructivismo, psicoanálisis, Gestalt, etc. A partir de la concepción del aprendizaje se establecen por un lado, las relaciones maestro-alumno; capacitador-capacitando; en los cuales cada uno de los participantes involucra su esquema de referencia, su proceso de conocimiento y sus motivaciones dicha relación puede aparecer como verticalista o bien en un plano horizontal donde el conocimiento no es posesión sólo de uno de los participantes. Por otro lado, la concepción sobre el aprendizaje determina la planificación y organización de una serie de contenidos así como su instrumentación, expresados en un plan o programa de capacitación.

Los elementos que conformarían dicho plan o programa serían la detección de necesidades, la definición de objetivos, la determinación de contenidos, la selección de actividades y el uso de técnicas la evaluación con aquellos.

Cabe aclarar que en este trabajo no vamos a definir a la didáctica sino que partiremos de los planteamientos "didácticos" como prácticas concretas en la elaboración de programas de capacitación realizados por ARMO y apoyados por lineamientos legales (UCECA). Aspectos que pasamos a desarrollar.

CAPITULO VI

"EVALUACION DE LOS LINEAMIENTOS OFICIALES EN TORNO A LA ELABORACION DE PROGRAMAS DE CAPACITACION EN EL PERIODO 1976-1982"

1. ANALISIS DE LOS SUSTENTOS TEORICOS DE LOS PROGRAMAS DE -
CAPACITACION
 - 1.1 SUSTENTOS POLITICO LEGALES (UCECA)
 - 1.2 SUSTENTOS ECONOMICO-EDUCATIVOS
 - 1.3 SUSTENTOS DIDACTICOS

1. ANALISIS DE LOS SUSTENTOS TEORICOS DE LOS PROGRAMAS DE CAPACITACION

En este capítulo, pretendemos analizar los lineamientos que desde la perspectiva oficial sustentaron a los programas de capacitación tanto en el ámbito político legal, que comprende modificaciones de las leyes y artículos que garantizaron su obligatoriedad por parte de las empresas y lo llevaron a un derecho de los trabajadores, como la justificación económico-educativa que legitima esta legislación. De igual manera, las elaboraciones didácticas que los programas debían contemplar, así como los requisitos de registro y organización ante la unidad autorizadora de los mismos (UCECA).

1.1 SUSTENTOS POLITICO LEGALES (UCECA)

En los programas de capacitación, como en todo programa educativo confluyen una serie de políticas: económicas, sociales y educativas. En el aspecto económico se pretende que mediante la capacitación se prepare la mano de obra que apoye al sistema productivo. En el social, a la capacitación se le ha visto como el medio de "redistribuir" el ingreso y beneficiar a la población, brindándole la oportunidad de acceder a medios de bienestar, salud, consumo, vivienda, etc. En lo educativo, se pretende apoyar al sistema formal a cubrir las funciones que se le han asignado tradicionalmente.

Dentro del discurso oficial la capacitación se ha tomado como una vía en la "... cual el primer imperativo, el primer propósito de la justicia y la condición de todos los procesos es la capacitación de la fuerza de trabajo a fin de darle sentido a nuestra democracia y hacer realidad la igualdad de oportunidades". (159)

(159) López Portillo, José (Boletín) Programas internos de bienestar. Dirección General de Información y Difusión de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social. México, agosto 1979 p. 2.

A manera de discurso oficial se habla de un gran índice de desempleo y que este es el responsable de la falta de satisfactores para la población, por lo que a la capacitación no solo se le adjudica la misión de preparar mano de obra acorde con el "desarrollo industrial", sino además se le ve como algo mágico que permitirá acompañar y al mismo tiempo producir el desarrollo ya que con ella se está "preparado", "educado" para acceder a un empleo y con este puede "entrar" en las estadísticas de los afiliados a instituciones de seguridad al IMSS o al ISSSTE, incluso a un sindicato porque: "Educar para la vida es en gran medida educar para el trabajo. De ahí que la política de empleo reconoce la posibilidad de trabajo para que con esa seguridad pueda satisfacer sus necesidades básicas". (160)

Para confirmar el papel de la capacitación en la década de los 70's se manifiestan dos reformas legales que apoyan una serie de estrategias que fortalecen el discurso oficial. En la primera, en 1970 se efectúan cambios en el Artículo 132 de la Fracción XV de la Ley Federal del Trabajo. El objetivo de esta reforma era "... capacitar y adiestrar al personal para lograr mayor productividad". (161) En esta reforma se le asignaron a los patrones obligaciones ambiguas que no aclaraban la participación ni las condiciones en las que se cumplirían con dichas obligaciones, no se aclaraba en que locales, debería ser aplicada la capacitación, tampoco se decía el objetivo por el cual un obrero fuera capacitado, en que tiempos; además, que no se establecía una sanción para quien no capacitara. Concretamente, la reforma estaba asentada en el Artículo 132, Fracción XV de la Ley Federal del Trabajo, que manifiesta la obligación de las empresas que deberían "organizar permanente o periódicamente cursos de enseñanza, de -

(160) Ibid. p. 2.

(161) CENAPRO-ARMO Sistemas de relaciones laborales, subsistema de capacitación. Documento de información básica. México, 1981 p. 16.

capacitación profesional o de adiestramiento para sus trabajadores, informando de ello a la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, a las autoridades del trabajo de los Estados y Distrito Federal. Estos podrían implementarse en cada empresa o para varios establecimientos, departamentos o secciones de los mismos, por personal propio, de profesores técnicos - especialmente contratados, o por alguna otra modalidad. Las autoridades del trabajo vigilarán la ejecución de cursos de enseñanza. (162)

La segunda reforma, elevó a rango de garantía social el derecho de los trabajadores a la capacitación y el adiestramiento. En enero de 1978 se publica la reforma a la Fracción XII del Apartado "A" del Artículo 123 Constitucional, en el cual se reglamentan las relaciones laborales entre los trabajadores y patrones particulares, cuya Ley reglamentaria es la Ley Federal del Trabajo y es en esta donde se establecen la manera de cumplir con las obligaciones en torno a los derechos de los trabajadores de recibir capacitación y adiestramiento que le permite elevar su nivel de vida.

En esta reforma (la de 1978) se "obliga" a dar capacitación a trabajadores con un empleo, que además, estén registrados y que formen parte de un contrato colectivo de trabajo o un contrato individual que los respalde.

La legislación de la capacitación, para realizar este análisis, la podemos agrupar en tres aspectos, los que incluyen a los participantes del proceso de capacitación, las condiciones en que serán capacitados los trabajadores, las características que deben cumplir los planes y programas de capacitación, al mismo tiempo que se definen los momentos o pasos - en los que se elaboran los programas, por lo que analizaremos las modificaciones en base a los siguientes rubros:

- 1) Las obligaciones de las empresas en torno a la capacitación.
 - 2) Derechos y obligaciones de los trabajadores.
 - 3) Características de los planes y programas de capacitación.
-
- 1) Las obligaciones de las empresas en torno a la capacitación.

Es necesario analizar en este momento las obligaciones dadas a las empresas, a partir de la última reforma legal. Este antecedente nos permitirá encontrar los elementos que obligan a la capacitación y su vinculación con otras instancias legales; contrato colectivo de trabajo, seguridad social, reparto de utilidades entre otros.

La reforma constitucional obliga a las empresas a: "Proporcionar capacitación y adiestramiento a sus trabajadores" (Artículo 132-XV). La Instancia que legisla el cumplimiento de esta reforma es la Ley Federal del Trabajo la cual le asigna a la empresa las siguientes obligaciones:

- "Incluir en el contrato colectivo de trabajo la indicación de que el trabajador será capacitado o adiestrado en los términos de los planes y programas establecidos o que se establezcan en la empresa conforme a lo dispuesto en esta ley" (Artículo 25-VIII).

- "Participar en la integración y funcionamiento de las comisiones que deben formarse en cada centro de trabajo, de acuerdo con lo establecido por esta ley (Artículo 132-XXVIII).

- "Informar a la Secretaría del Trabajo y Previsión So--"

cial respecto a la constitución y bases generales a los que se sujetará el funcionamiento de las comisiones mixtas de capacitación y adiestramiento" (Artículo 153-0).

- "Presentar ante la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, para su aprobación, los planes y programas de capacitación y adiestramiento que se hayan acordado establecer" (Artículo 153-V).

- "Las empresas están obligadas a enviar a la Unidad -- Coordinadora del Empleo, la capacitación y adiestramiento -- (UCECA), para su registro y control, listas de las constancias que se hayan expedido a sus trabajadores" (Artículo 153-V).

2) Derechos y obligaciones de los trabajadores.

En cuanto a los derechos y obligaciones de los trabajadores, encontramos que se pueden reducir a cuatro; de los cuales el primero deriva directamente de la reforma constitucional (Artículo 132-XV) y los tres restantes constituyen la parte reglamentaria manifestada en la Ley Federal del Trabajo.

- Todo trabajador tiene derecho a que su patrón le -- proporcione capacitación o adiestramiento en su trabajo, que le permita elevar su nivel de vida y productividad.

- Podrá formar parte de la comisión mixta de la capacitación y adiestramiento, ya que ésta será integrada por igual número de representantes de los trabajadores y del patrón (Artículo 153-I).

- Asistir puntualmente a los cursos, asesorías de grupo y demás actividades que forman parte del proceso de capacitación o adiestramiento y cumplir con los programas respectivos

(Artículo 153-H).

- Atender los exámenes de evaluación de conocimientos y de aptitudes que sean requeridos (Artículo 153-H).

3) Características de los planes y programas de capacitación.

Los planes y programas deben reunir los siguientes requisitos; habría que aclarar, sobre este aspecto que estos son requisitos legales que debe cumplir un programa de capacitación, pero de ninguna manera se legisla la parte técnica-didáctica de elaboración de programas.

- Comprender períodos no mayores de 4 años.

- Precisar las etapas durante las cuales se impartirá toda la capacitación y el adiestramiento.

- Señalar el procedimiento de selección a través del cual se establecerá el orden en que serán capacitados los trabajadores de un mismo puesto o categoría.

- Especificar el nombre y número de registro en la Secretaría del Trabajo y Previsión Social de las entidades instructoras.

- En cuanto a la acreditación, los trabajadores que hayan sido aprobados en los exámenes de capacitación o adiestramiento en los términos señalados, tendrán derecho a que la entidad instructora les expida las constancias respectivas (Artículo 153-T).

De acuerdo con el planteamiento didáctico expuesto en el Capítulo anterior, los elementos que intervendrían en un cur-

so de capacitación no solo estarían determinados por lo legislado como obligaciones de las empresas, personal que planea o que imparte un curso de capacitación, trabajadores, sus derechos y obligaciones y las características de los planes y programas. La parte que define de manera interna los elementos que integran un programa de capacitación son definidos por ARMO, y estos permitirían homogenizar los planes y programas de capacitación.

1.2 SUSTENTOS ECONOMICO-EDUCATIVOS

Como señalábamos, la política educativa se concreta en todas las prácticas escolares y extraescolares y más específicamente en las instituciones que tienen a su cargo la sistematización de la educación sean estos propios del sistema escolar, por ejemplo SEP y todas las opciones que de ella se derivan o instituciones encargadas de impartir las opciones extraescolares y/o de capacitación v.gr. ARMO.

El análisis de la educación y su relación con la economía, nos ha mostrado que a la primera se le asignó una funcionalidad técnica a partir de los años 60's sobre todo, y que trasciende el período analizado. Dicha funcionalidad es entendida como la función que tiene la educación con respecto al aparato productivo, que se constituye por la "formación" de la fuerza de trabajo. Se ligan así, política económica y política educativa en el discurso oficial. Pasemos a la justificación de tal enlace, primero en el Plan Global de Desarrollo, luego en algunas proposiciones de ARMO.

La educación es concebida dentro de dicho plan como un factor de desarrollo, en el sentido de que se habla de su papel central en la estructuración de la nueva estrategia. Considerando también a la capacitación en la medida que la perspectiva de desarrollo se orienta hacia el avance tecnológico y la industrialización. Sobre ello se hacía mención de la ne

cesidad de que los trabajadores se encontraran organizados y debidamente capacitados para afrontar los cambios en estos aspectos. (Infra. Cap. III).

La continuación del discurso señalaba que el desarrollo en general, requería del aumento de la productividad, por tanto, la capacitación, vista como el desarrollo de la mano de obra daría la posibilidad de mantener el crecimiento económico y por ende, la reducción del desempleo a raíz de que la elevación de la "productividad individual se conjuntaría", generando recursos que posibilitarían la expansión de oportunidades ocupacionales.

El término de productividad es entendido, como la multiplicación del esfuerzo nacional para el logro de la mayor eficiencia. (163) "Eficiencia" que se obtiene con la elevación de la producción marginal de cada individuo ocupado.

Supuestamente, para solucionar los problemas de desempleo y subempleo se estimularía la productividad, misma que incidiría en la distribución del ingreso; que solventaría las carencias y la falta de bienestar de los diferentes grupos sociales. (164) Sin embargo, aún cuando se eleve la productividad, sabemos que dentro del modo de producción capitalista no se garantiza una distribución equitativa de ella; ya que por una parte, no se producen bienes sociales que satisfagan las necesidades de los grupos sociales más explotados, los cuales venden su fuerza de trabajo; y por la otra, la economía se orienta hacia la producción de mercancías, que son consumidas por los grupos privilegiados con mayor poder adquisitivo derivado de las percepciones alcanzadas en términos de salarios, aún cuando sabemos que las actividades de estos últimos pueden no ser directamente productoras de bienes materiales o concretos, por ejemplo cuerpos de administradores, de control

(163) PGD. Op. Cit. p. 45.

(164) Ibid. p. 337.

organizadores, etc.

Las suposiciones oficiales darían por hecho que el desempleo no es un fenómeno estructural sino un fenómeno temporal de adecuación cualitativa entre la oferta y la demanda de trabajo. (165) Es decir, que el individuo no pensó su decisión, ya que estudió o se "formó" en una opción (humanística, científica o técnica) que estaba saturando el mercado, por lo cual no encuentra empleo.

Pero la problemática del desempleo no es tan simple. Ante el problema del desempleo de personas con determinado nivel educativo, lo que hay que hacer no es buscar el grado de adecuación entre su educación y los requisitos del empleo, sino la naturaleza del mercado de trabajo, es decir, la estructura ocupacional que lo conforma y su diferenciación interna, el patrón de la distribución del ingreso entre las diversas categorías ocupacionales, los requisitos educativos para el acceso a estos, la verdadera calificación laboral requerida, el tamaño de la oferta y la distribución geográfica y social de éste. Esto es, que a nivel oficial sólo se toma la dimensión del mercado de trabajo como demanda de ciertas características educativas como si el mercado de trabajo fuera neutral y funcionara brindando oportunidades a todos por igual y en todos los niveles ocupacionales. En este sentido, encontramos que la función de la educación escolar y extraescolar se subordinó a las necesidades del aparato productivo "reconociéndose" en el Plan Global, la falta de congruencia entre el sistema educativo y el mercado de trabajo. (166) Por lo que algunos de los objetivos -que ya hemos analizado- planteaban la necesidad de vincularlos para lograr una mayor eficiencia y racionalidad, tanto en el funcionamiento de ambos como en la preparación de la mano de obra de uno y la absor-

(165) Congreso Nacional de Educación. Op. Cit. p. 63.

(166) PGD. Op. Cit. p. 246.

ción de la misma por el otro, suponiendo que esto se diera de manera mecánica y directamente así.

La correlación entre ambos sistemas se manifiesta en lo siguiente (donde resalta la respectiva subordinación del sistema educativo al aparato productivo):

"Al mismo tiempo que se amplía la capacidad para absorber eficientemente a la fuerza de trabajo se desarrollará una política de mano de obra que, por una parte y en cumplimiento a lo señalado por la ley, proporcione a todo trabajador la oportunidad de obtener una formación profesional que le facilite su ingreso a un trabajo, y por la otra, clasifique las necesidades actuales y futuras de personal calificado por actividades y regiones e informe a los solicitantes y demandantes de empleo las condiciones que prevalecen en los distintos mercados de trabajo". (167)

En lo anterior, se observa la capacitación como facilitadora del ingreso a un empleo, sin embargo, podemos afirmar en parte que "... los tipos y niveles de calificación requeridos de la fuerza laboral para el acceso a las diversas ocupaciones y oficios son en su mayor parte artificialmente inflados, irrelevantes, innecesarios y arbitrarios, tanto desde el punto de vista de los requisitos reales de la capacitación laboral necesaria para desempeñar eficazmente la mayoría de las ocupaciones y oficios como de la especificación laboral supuestamente indispensable para determinadas ocupaciones y tareas". (168)

También surge otra variable a considerar que es la calificación como requisito y necesidad para el empleo. Tal calificación se ve ligada a los avances tecnológicos y se expresa así:

(167) Ibid. p. 254.

(168) Congreso Nacional de Educación. Op. Cit. pp. 242-243.

"Como parte de la estrategia de desarrollo hacia el empleo, - la política tecnológica juega un papel de primera importancia, concibiéndose de manera paralela y en concordancia con los objetivos nacionales, como una política con la que pueda difundirse masivamente las innovaciones tecnológicas que incidan - directamente en la productividad y los programas de capacitación a todos los niveles...". (169)

La incorporación de tecnologías al proceso productivo - así como la dependencia de éstas con otros países determina - "... la necesidad de ampliar la base de personal calificado y especializado...". (170)

Lo anterior, remite a la concepción de que la incorporación de la técnica o tecnologías en su conjunto, define la capacitación y subsecuentemente la empleabilidad de esa fuerza de trabajo calificada, en función de su comprensión y asimilación del avance tecnológico. Sin embargo, el ingreso al mercado de trabajo no depende únicamente de esa supuesta calificación previa que puede presentar la fuerza laboral. Esto - puede constatarse en el hecho de que los requisitos de calificación ocupacional "... para la mayoría de ocupaciones y ofi-cios no haya evolucionado hacia mayores niveles de complejidad; que el nivel educativo de quienes desempeñan determinado oficio varía enormemente entre las naciones, entre los sectores y entre las empresas". (171)

La selección de determinados candidatos está inscrita en un contexto socio-político más amplio que tiene que ver con - la división del trabajo intelectual y manual; con el control que ejerce el capital sobre la producción y sobre la fuerza - laboral para cuyo efecto implementa estrategias de control -

(169) PGD. Op. Cit. p. 255.

(170) Ibid. p. 256.

(171) Congreso Nacional de Educación. Op. Cit. p. 55.

que van desde las directas (con un cuerpo de supervisores o capataces) pasando por la "empresa paternalista" basada en los postulados de F.W. Taylor, hasta llegar a un sistema de control burocrático cuyo principio es insertar el control en la estructura social o en las relaciones sociales del proceso de trabajo hasta, lograr la institucionalización del poder jerárquicamente establecido, donde se encuentra el proceso de trabajo ampliamente estratificado y cada trabajo recibe un título y descripción propios. (172)

El análisis del funcionamiento de los diferentes mercados de trabajo, la segmentación laboral (estratificada) que presenta cada uno de ellos, así como la relación de cada segmento en función de sus actividades económicas y los niveles educativos que requieren, rebasa los objetivos de este trabajo por lo que no se profundizará. De hecho, existe un elemento fundamental que hemos venido trabajando y es la escolaridad en relación con el sistema productivo como una forma de "capacitación". Dejemos claro que para nosotros y por el trabajo hasta aquí realizado -sobre esta temática- la escolaridad en todos sus niveles no constituye una forma de capacitación para el trabajo. Aún cuestionaríamos: la existencia real de tal tipo de capacitación en el sentido de que un individuo puede capacitarse "antes de" asumir realmente su trabajo, ya que al integrarse, la definición que el mismo tiene por la institución, empresa, empleador y otras instancias laborales, lleva al trabajador a una etapa de adecuación, a las funciones y trabajo efectivo (actividades concretas) de manera que sufrirá un proceso de adaptación a ellas que bien puede darse a manera de "capacitación interna" ya específica para las actividades que se están realizando. No negamos la cierta "capacitación" que brindan las opciones terminales y/o técnicas, pero no podemos afirmarla como directamente capacitación unívoca y determinada para un empleo. Tampoco pode-

mos hacer los mismo en las opciones extraescolares que preparan para oficios, impartidos por instituciones públicas como SEP, IMSS y otras privadas, como academias, institutos, asociaciones, etc. Ambos campos serían temas de otros trabajos sobre capacitación.

En la medida que existe un cuerpo "firme y coherente" para la capacitación en el trabajo, manifestado en la legislación y la institución UCECA, que respalda las oportunidades de capacitación pero solo de las personas empleadas bajo un contrato colectivo o individual de trabajo y ARMO, que contribuyó a la sistematización desde lo didáctico para este tipo de capacitación, nos ubicamos en adelante en la capacitación no como forma preparatoria para un empleo sino como estrategia de formación, información y/o adaptación del trabajador a su empleo.

En continuidad con lo expresado en este apartado, pasamos al análisis de la concepción de ARMO en relación con la capacitación y la política económica. Cabe señalar que esta institución no se desliga de los postulados generales de las políticas en el plano educativo y económico y representa en cierta forma la cristalización del proyecto de la burguesía empresarial, satisfaciendo su demanda de mano de obra calificada. En otro sentido, esta calificación es elaborada también bajo un discurso ideológico-social, que refuerza la competitividad individual a través de la capacitación.

La línea adoptada por ARMO en el terreno económico-educativo es congruente con la política del estado ya que sobre la industrialización afirma:

"Consideramos que la industrialización es el camino más promisorio para aliviar la pobreza en que aún vive un gran núcleo de la población rural. Industrializar un país (...) es cumplir con una función social, profunda y eminentemente humana que fortalezca la economía rural y a toda la nación. Indus--

trializar es transformar las poblaciones míseras en lugares a legres y vivos. Es crear, no imitar; es inventar y desarrollar el espíritu creador del ser humano". (173)

La industrialización aparece como la panacea, pero los hechos históricos confirman que no soluciona la problemática de los grupos rurales, recordemos que la ampliación de la industrialización a partir de los años 50's llevó a una situación más miserable al agro, cuya crisis se manifestó trágicamente en la década de los 70's (Infra. Capítulo III pp. 55-56).

Ahora bien, la industrialización es una función social, pero está determinada por sólo una fracción o fracciones poseedoras del capital y sus intereses son siempre de lucro. En cuanto a que la industrialización permita inventar, y desarrollar aún a los seres individuales, puede ser una falacia, puesto que existen dentro del capitalismo internacional relaciones de dominio y dependencia tecnológica, de capital e incluso de mano de obra calificada, el fenómeno trasciende a la individualidad en términos de que la automatización en el proceso industrial enajena más al hombre del proceso global de producción y de sí mismo.

En cuanto a la necesidad de capacitación que trae la industrialización, esta institución opina:

"En la industrialización intervienen infinidad de factores, - siendo el común denominador el hombre; en tal concepto, debe capacitársele en todos los niveles como el mejor medio de elevar su capacidad de producción y mejorar su condición social, moral y económica". (174)

Nuevamente, la tecnología justificaría la existencia y - necesidad de la capacitación "... la actualización de la pro-

(173) ARMO Pedagogía para... Op. Cit. p. 35.

(174) Ibid. p. 36.

ducción mediante la adopción de nueva tecnología, la introducción de nuevos equipos que requieren para su eficiente operación de manos diestras de un personal que asimile los nuevos procesos, las nuevas formas de hacer las cosas; en esta función se nos antoja que es urgente la adopción de políticas que hagan posible la puesta al día, el perfeccionamiento de la mano de obra ocupada". (175)

La mano de obra es vista a la manera de capital humano, como una inversión productiva y al mismo nivel que los implementos materiales de la producción "... lo mínimo que se debe hacer por los recursos humanos es conferirles el mismo trato y prioridades que el que merecen los recursos materiales y financieros". (176)

Por consiguiente, deberá invertirse en los recursos humanos una cantidad mínima para su conservación y su adecuado desarrollo ya que si se destina menos de ese mínimo, a mediano y largo plazo, su conservación y reposición serán más costosas para las empresas. (177)

La capacitación y adiestramiento del personal en las empresas fue "vendida" por ARMO, bajo los argumentos de elevación de la productividad y la eficientización de los recursos humanos, ello se observa en lo siguiente:

"El adiestramiento significa aumento o mejoramiento de cantidad de la producción calidad de la producción, control de calidad, utilidades, ventas, ahorro en el mantenimiento de equipo, métodos de trabajo, calidad de la dirección y de la supervisión, calificación del personal, grupo de personal promovible, grupo de ejecutivos potenciales, actitudes de los trabajadores hacia la empresa, satisfacción de los trabajadores, -

(175) Idem.

(176) Idem.

(177) Ibid. p. 12.

comunicación, liderazgo, flexibilidad y adaptabilidad de la empresa a las condiciones cambiantes, etc." (178)

Por todo lo visto en este apartado, cabe señalar que más que el individuo capacitado la importancia fundamental dentro del planteamiento de capacitación recae sobre el capital y la generación de mayores ingresos a través de la eficientización del proceso productivo. Ahora bien ¿Cómo y en qué términos se definen los programas de capacitación? ¿Qué metodología emplean? ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que los sustentan?.

Estas interrogantes se abordan en el punto siguiente, y, para ello, contextualizamos los programas de capacitación dentro de un planteamiento didáctico. Pasemos pues a observar el mismo.

1.3 SUSTENTOS DIDACTICOS (ARMO)

Los elementos trabajados en los capítulos anteriores nos permitieron analizar no solo la serie de enlaces que justifican y definen a la capacitación desde lo externo (político-económico y educativos; los sustentos político-legales; las relaciones que estos elementos guardan con el auge de la capacitación, etc.) además, nos permiten ir delineando las características que de manera interna adquieran los programas de capacitación y la línea teórica adoptada a raíz de ella, su concepción de aprendizaje, capacitación, evaluación, necesidades de capacitación, de hombre, etc.

Con la creación de ARMO; se pretende que exista una institución que integre los elementos didácticos necesarios para la elaboración de programas de capacitación. La postura que

guarda dicha institución es coherente con los proyectos planteados por la burguesía empresarial y el discurso oficial que propugnan a la relación entre lo económico y lo educativo, entre este último y la capacitación como alternativa extraescolar, así como la vinculación de la calificación escolar y laboral. De esta manera, ARMO sería la entidad reguladora de una línea didáctica tendiente a homogenizar la elaboración de programas y sistematizar elementos que conformarían el aspecto didáctico de la capacitación mismos que serían requisitos a cumplir para la presentación de los programas ante la UCECA.

Para la difusión de las estrategias didácticas, se establecieron una serie de alternativas para la asesoría a las empresas, las cuales incluían asesoría didáctica, con o sin la presencia de instructores de esta institución, de manera directa o por medio de publicaciones, las principales características de estas alternativas son:

ARMO proporciona asesoramiento a empresas para llevar a cabo cursos de capacitación, con esta alternativa se podía o no solicitar un instructor, el objetivo era vigilar y reproducir las alternativas sugeridas para la elaboración de planes y programas de capacitación, que partían desde la elaboración, implementación, hasta evaluación. Las posibilidades para que se difundiera esta alternativa fueron pocas ya que no todas las empresas podían ser atendidas por ARMO de esta manera.

También se podía acudir de manera directa e individual a las oficinas de ARMO, donde se "obtendría" la capacitación para el trabajo, esta alternativa responde a las demandas de personas no "calificadas" para ingresar a un empleo y que no teniendo documentos que "certifiquen" sus conocimientos requieren de un curso de capacitación, que les brinde los elementos "necesarios" para competir en el mercado laboral (certificación de conocimientos específicos de un oficio). Esta alternativa de capacitación para el trabajo no era una alter-

nativa clara, pues el tener un documento que manifieste la a sistencia a un curso de capacitación no le resta la desventaja de otros requisitos como: la escolaridad, la experiencia - en algún centro laboral, además que el solo papel no hace -- flexible el mercado de trabajo como para que el individuo pueda incluirse automáticamente en el.

Otra alternativa era el autodidactismo, en ARMO se diseñaban paquetes autoadministrables, como si fueran alternativas para curar la falta de preparación para desempeñarse en un - puesto nunca ocupado, si el trabajador, la empresa o una persona, sentía necesidad de capacitación podía acudir por un paquete y así "llegar a ser" carpintero, pailero, supervisor, - ebanista, capacitador, etc. Aprender un oficio se volvía cosa de estudiar (de leer) y así "apropiarse" de los conocimientos "necesarios" para desempeñar el oficio elegido. Los paquetes elaborados por ARMO pretendían ser "... suficientes - por sí mismos para que el instructor disponga de criterios, - informaciones y ejemplos, y realice las prácticas iniciales - en cada una de las tareas previstas". (179) En esta alternativa la parte didáctica (planteamiento de objetivos generales, particulares y específicos; contenidos; actividades; evaluación y retroalimentación en función de la evaluación) se encarga de hacer señalamientos muy precisos, manteniendo siempre una línea teórica (conductual) lo que permite vigilar la congruencia pretendida en todas sus publicaciones.

Dentro de todas estas alternativas se manifiestan como a poyos didácticos dos grandes recursos: los humanos que tienen por función ser agentes directos en la capacitación; por otro lado, estarían las publicaciones, los recursos que hacen referencia a las publicaciones bibliográficas-hemorográficas que hizo ARMO, compuestas por un sin fin de artículos, folletos,

(179) CENAPRO-ARMO. Manual para elaborar programas de capacitación. Op. Cit.

libros, revistas, etc. Todas ellas reúnen información de cómo hacer un programa de capacitación mediante una serie de pasos a seguir, tomando en cuenta todos los elementos necesarios para "capacitar".

La línea teórica adoptada en la elaboración de estos documentos, es cuidadosamente vigilada, apegándose a un marco teórico-didáctico que se define a partir de una concepción de aprendizaje, capacitación, necesidades de capacitación, evaluación, capacitando, capacitador, etc. Es necesario partir del concepto de aprendizaje que la institución adopta para poder ubicar la línea teórica-didáctica de la elaboración de programas de capacitación.

El concepto de aprendizaje encontrado, tanto en algunos paquetes autoadministrables, como en las publicaciones dice que "... el aprendizaje es la modificación habitual y relativamente permanente del comportamiento de las personas, que ocurre como resultado de la experiencia". (180) Bajo esta definición de aprendizaje encontramos que las modificaciones responden a la experiencia, a la manipulación directa, producto de un proceso que bien podría ser como consecuencia de un curso de capacitación y reforzado dentro del horario de trabajo. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es considerado únicamente como un resultado en el sujeto, en detrimento de la concepción de aprendizaje como un proceso del mismo. Esta conceptualización distorsiona al mismo aprendizaje, por pretender entenderlo únicamente como "... una lógica empírica, en la que el teórico se niega a afirmar algo sobre el aprendizaje, en tanto no sea susceptible de ser experimentado". (181)

Desde la concepción de aprendizaje en que se ubica ARMO, se plantea una alternativa didáctica que se manifiesta en la

(180) Guía Técnica N° 2. Op. Cit. p. 140.

(181) Díaz Barriga, Angel. Didáctica y Currículum. Ed. Nueva. p. 64.

estructuración de programas pero ¿Qué características tienen los programas de capacitación sustentados en esta propuesta?.

En el Capítulo IV decíamos que los momentos propuestos - para elaborar los programas eran detección de necesidades, - planteamiento de objetivos, determinación de contenidos, actividades, evaluación; todos ellos establecidos y manifestados en un programa, el cual es entendido como componente de planes generales de capacitación. "Un plan es el documento que contiene los lineamientos a seguir, destaca los fundamentos - que le dan origen y contiene los objetivos generales que persigue. El plan debe establecer los criterios con los que se efectuará la evaluación certificación ante UCECA el presupuesto necesario, para ser registrado ante la UCECA". (182) - Los planes son registrados anualmente, después de haber presentado la revisión del contrato colectivo de trabajo, como uno más de los derechos de los trabajadores, contienen los elementos previos a la instrumentación de un programa, por lo - que en ellos se debe incluir el valor escalafonario. Un plan se descompone en programas y estos se pueden establecer por - áreas comunes de trabajo, por el puesto o por lo que persi - guen como objetivo. Un plan orienta los programas que lo originan. (183)

Los antecedentes necesarios para elaborarlos están en la detección de necesidades, para hacerlo se toma en cuenta las actividades que el trabajador debería hacer, este dato puede ser proporcionado por el manual de puestos, donde se especifican de manera detallada y precisa; o bien, se elabora un perfil de puesto que proporcione esta información. El dato obtenido que representa lo ideal que el trabajador debería ser se contrasta con las actividades que efectivamente se realizan -

(182) CENAPRO-ARMO. Sistemas de Relaciones Laborales. Op. -
Cit. p. 109.

(183) Ibid. p. 110.

en el desempeño diario del trabajador. De este contraste surgen las necesidades de capacitación que resultan de la diferencia entre lo que debería ser y lo que es. (184) A partir de este análisis se pueden determinar las actividades en las que se requiere la capacitación como alternativa para el incremento de la calidad de la producción, para la eficiencia del trabajador, para el ahorro de recursos materiales y elevación de la productividad, determinando posteriormente se determinan las personas que prioritariamente requieren la capacitación, los recursos necesarios, la delimitación del número de participantes y sus características. Todos estos elementos se concretizan en objetivos generales, de donde se derivarán los programas de capacitación, así como la determinación de los recursos materiales y humanos necesarios para su realización. Con esta información se justifica la capacitación como producto de necesidades "reales", aún cuando al trabajador no se le tome en cuenta como generador de las mismas y sea considerado sólo en tanto presente deficiencias en el desempeño práctico y éstas se conviertan en pérdida de ganancias para la empresa. A partir de los objetivos generales, se plantea una evaluación que permita la certificación o no del curso ante UCECA, con esta información se elabora el plan de capacitación que las empresas que la brindan registran anualmente.

El primer momento para la elaboración del programa es el planteamiento de los objetivos, los cuales estarán redactados de manera minuciosa y exacta, pues de ellos dependerán la amplitud del contenido, las técnicas de instrucción, los materiales didácticos y el tipo de evaluación. Los objetivos deben permitir a los trabajadores entender "... la intención del programa, enfocar y estimular su atención haciéndole comprender lo que se pretende de ellos; precisarles el dominio -

(184) Guía Técnica N° 1. Op. Cit. p. 10.

que deben alcanzar en sus actividades". (185) Deben de ser e laborados en términos de conductas terminales, un ejemplo de las características de estos objetivos se muestra en lo siguiente: "... al término de esta Unidad, basándose en las actividades planteadas, redactará los objetivos de un programa incluyendo todos los elementos necesarios sin cometer errores". (186) Como se ve, debe implementarse el tiempo futuro para las actividades con las que se pretende analizar si se cubrió o no el objetivo; deben especificar el grado de dominio que el trabajador alcanzará al término del programa (sin errores), las conductas esperadas se deben redactar de manera directa ("redactará los objetivos"). "Las conductas son cualquier actividad visible y verificable manifestada por los participantes (...) es importante que se elijan formas de conducta que no se presenten a más de una interpretación, esto es, que no tengan significados diversos, vagos o ambiguos". (187) Deben además, incluir, sobre lo que se manifestará la conducta ("redactará la información de un programa"); expresar también, a partir de qué información ("basándose en las actividades planteadas"); y cuándo debe manifestarse la conducta ("al término de la unidad").

El establecimiento de objetivos nos permitirán delimitar el contenido de un programa. De acuerdo al planteamiento de ARMO: "... el contenido consiste en un conjunto de conocimientos y/o manipulaciones que el participante debe conocer, dominar y aplicar". (188) "A cada objetivo corresponde un tema o una serie de temas que constituyen el contenido del curso". (189) Pero no basta con delimitar los contenidos correspondientes, hace falta un momento de estructuración de los

(185) CENAPRO-ARMO. Manual para elaborar programas de adiestramiento. Op. Cit. p. 21.

(186) Ibid. p. 19.

(187) Ibid. p. 27.

(188) Ibid. p. 61.

(189) CENAPRO-ARMO. La Guía Didáctica para el Instructor. - p. 13.

mismos, lo que dará el orden en que los elementos aparecerán; con ello, cada uno de éstos adquiere un significado en relación con el contenido total.

Los elementos que se proponen como alternativa para organizar los contenidos son:

- La naturaleza de la tarea y
- La secuencia lógica.

El primero requiere del conocimiento del proceso de producción y este definiría el orden de los contenidos que expliquen todo el proceso (teoría, entendida como información que manifiesta la manipulación-práctica). El segundo elemento, remite a la organización de los contenidos por su secuencia lógica, de acuerdo a su complejidad, así un contenido es antecedente de otro tomando en cuenta que los contenidos no deben de aparecer aislados o desconectados de todos los que forman el programa. "Después de ordenar los elementos, surge la necesidad de integrarlos en grupos afines que constituyen una totalidad y tengan un significado por sí mismos". (190) La división del contenido en unidades se hace en función de:

Los objetivos específicos, bien delimitados los cuales hacen alusión a aprendizajes concretos y específicos de cada unidad del programa.

Organización de las unidades por su contenido en una relación de antecedente y consecuente.

Vinculación con los contenidos nos remiten al planteamiento conductual de objetivos, donde: "El hombre, como sujeto del aprendizaje y como sujeto histórico-social, es el gran ausente de estos tratados, en donde las discusiones se encami

nan a resolver un problema de eficiencia para una sociedad capitalista". (191)

De acuerdo a los planteamientos que hace ARMO, las actividades que se proponen durante el curso, tienen que tomar en cuenta la duración del mismo, las características de los participantes, el contenido y los objetivos. "Las actividades deben ofrecer una variedad bien equilibrada de experiencias, puesto que cualquier cosa que se pretende aprender se logra gracias al contacto que el individuo tiene con la realidad. La experiencia directa constituye la base del aprendizaje involucrará la propia participación, haciéndolo responsable de esa experiencia". (192)

Se debe tomar en cuenta la técnica más adecuada de acuerdo con el tipo de tarea en la que se pretenda capacitar, si fuera en la operación de una máquina, el material que se requeriría sería la misma máquina "pero si se tratara de un curso de relaciones humanas, la mejor forma sería utilizando técnicas grupales, teoría de la motivación; el material sería, esquemas, audiovisuales, etc." (193) Las actividades planteadas por ARMO, deben responder a las preguntas ¿Cómo se va a dar la información? ¿Qué ejemplos y qué ejercicios se van a utilizar? ¿Cómo se realizarán las conclusiones?. Al mismo tiempo, se deben realizar la selección de materiales didácticos y su preparación.

La última fase que se define en la elaboración de un programa para curso es la evaluación, la cual debe permitir verificar que las acciones que se están realizando son las adecuadas y si no es así, adecuarlas. La evaluación se determina en tres momentos:

(191) Díaz Barriga, Angel. Op. Cit. p. 65.

(192) CENAPRO-ARMO. Guía Didáctica para el Instructor. Op. Cit. p. 13.

(193) CENAPRO-ARMO. Como elaborar un programa de adiestramiento. p. 9.

1). Como evaluación diagnóstica; su objetivo es tener un parámetro para poder determinar los efectos de la instrucción, por lo que es necesario establecer cuantitativamente los conocimientos y habilidades con que llegan los sujetos al adiestramiento y se realiza mediante la aplicación de pruebas objetivas. (194)

2). Evaluación formativa, que se presenta en la realización del curso. Con esta evaluación o evaluaciones se pretende "... corroborar continuamente si los objetivos de aprendizaje se están logrando y en qué grado, para adecuar el contenido y los procedimientos que se están desarrollando, e indicar el grado en que se van a lograr los objetivos establecidos". (195)

3). Evaluación producto o evaluación final; para determinar la efectividad del programa, requiere de la aplicación de una "post-prueba", que determine con precisión los cambios debidos al curso de capacitación. Estos elementos facilitarán la toma de decisiones sobre las posibilidades de promoción del participante en su centro de trabajo y tener criterios para desarrollar futuras actividades de capacitación.

La evaluación debe de reunir ciertas características para permitir que se manifiesta lo esperado, debe de ser coherente, pues debe de tener una relación directa con los objetivos de aprendizaje, los contenidos y el grado de dificultad esperada, debe ser continua, para permitir la retroalimentación durante el proceso. "Es importante considerar la evaluación como un medio para determinar e incrementar la eficiencia y la satisfacción del individuo, como auténtica retroalimentación de las acciones realizadas en torno al proceso ense

(194) CENAPRO-ARMO. La evaluación del aprendizaje en el adiestramiento. p. 8.

(195) Ibid. . p. 9.

ñanza-aprendizaje". (196) Debe, además, ser eficaz, en tanto que determine las categorías que permitan observar los cambios de conducta esperados en los objetivos iniciales.

La concepción de aprendizaje que adoptamos en esta investigación nos permite cuestionar la posición planteada por ARMO y legislada por UCECA para realizar programas de capacitación. Los cuestionamientos parten desde la misma concepción de aprendizaje; de la elaboración de programas; de la formulación sobre detección de necesidades; de la selección de actividades y su naturaleza; y, de la intención que la evaluación se reduzca a la medición de conductas aisladas. Todos los elementos de crítica serán base para la construcción de los próximos capítulos.

Los elementos vistos son resultado de la revisión tanto de paquetes autoadministrables como de las publicaciones hechas por ARMO, que constituyen la parte instrumental de los programas de capacitación y adiestramiento, llegándose a constituir como el esquema didáctico proporcionado de manera "oficial" como alternativa de elaboración y que junto con los sustentos político legales y la vinculación del sistema educativo y el productivo reflejan las tendencias que "sostuvieron" y justificaron la capacitación durante el sexenio.

Bajo estos elementos revisaremos los planteamientos que nos permitirán reconceptualizar la capacitación desde nuestra perspectiva como "pedagogos".

CAPITULO VII

"ELEMENTOS PARA UNA RECONCEPTUALIZACION DE LA CAPACITACION DES DE LA PERSPECTIVA PEDAGOGICA "

1. SOBRE EL CONCEPTO DE CAPACITACION Y SU FUNCION ECONOMI-
CO-POLITICA
2. LA FUNCION SOCIAL Y ECONOMICO-POLITICA DE LA CAPACITA--
CION
3. LA CAPACITACION COMO UNA TAREA EDUCATIVA
 - 3.1 TRABAJO MANUAL Y TRABAJO INTELLECTUAL, SU RELACION
CON LA DISTRIBUCION DEL CONOCIMIENTO
 - 3.2 RELACION ENTRE CAPACITACION, EDUCACION Y DIDACTICA

La capacitación, como práctica enmarcada dentro de la sociedad, se constituye como un fenómeno que se complejiza a medida que en él confluyen las determinantes económicas que tienen que ver con los procesos productivos. Su presencia y la justificación de su existencia, van más allá de la necesidad de ciertos conocimientos específicos para el desempeño - y/o mejoramiento de una actividad productiva. Como ya observamos, ella se liga incluso a la escolaridad, pero ya hemos señalado que los "conocimientos" adquiridos en el sistema formal difícilmente guardan relación directa con las actividades productivas. Por otra parte, si la capacitación surge a partir de la industrialización y de la constante incorporación de tecnologías nuevas, se convierte en una categoría de análisis muy compleja, puesto que además de lo antedicho supone la elaboración de una situación educativa al enfrentarse en cursos de capacitación los capacitadores y los capacitandos, con frontados a partir de un programa, el cual ha sido elaborado bajo cierta concepción pedagógica.

El presente Capítulo tiene por intención, exponer algunos elementos que justifican la necesidad de una reconceptualización de la capacitación, incidiendo sobre la conceptualización parcialista que liga la capacitación a las actividades productivas, dándole un carácter de rentabilidad en la elevación de la productividad y la integración de la función económico-política a nivel social y dentro del trabajo mismo del individuo.

1. SOBRE EL CONCEPTO DE CAPACITACION Y SU FUNCION ECONOMICO-POLITICA

Los conceptos de capacitación que hemos venido revisando, la ubican indisolublemente ligada al aspecto económico y de manera accesoria se opina que tiene que ver con la educación.

La explicación de tal visión es que surge precisamente en el campo de la producción e históricamente se encuentra de manera "más diferenciada" como proceso extraescolar en la relación artesano-aprendiz. El hecho es que el significado de la capacitación ha variado en el caso de la producción artesanal, manufacturera y de la gran industria (Infra. Cap. IV, - 1.1 Calificación Laboral) ya que la creciente división del trabajo y las tecnologías incorporadas tienen que ver con los conocimientos que el sujeto requiere, con la manera de apropiación de los mismos y con la globalidad o particularidad de los aprendizajes requeridos. Así, el obrero actual sólo conoce una parte del proceso de elaboración de un producto, misma que aplica a la fracción del proceso que "le toca" ejecutar para la producción, generalmente de mercancías.

La capacitación a que se exponía el aprendiz en los gremios era propiedad de aquellos, es decir, para aprender el oficio había que enrolarse y pasar un proceso de aprendizaje del mismo, el cual era el total para la producción por ejemplo de calzado. Lo que debía aprenderse se conformaba a partir de la utilización de herramientas simples cuyo uso determinaba su dominio y, el proceso global conformado por las partes de elaboración de los productos (Infra. p. 85).

El caso del obrero de la manufactura y de la gran industria es diferente, primero, porque con lo único que cuenta es su fuerza de trabajo, que generalmente no es especializada y se reduce a su fuerza puramente física y las posibilidades de emplearse están en las grandes fábricas, por diversos factores tales como: contar con una jornada de trabajo delimitada, un salario determinado y ciertas prestaciones dadas por el empleo (Infra. pp. 98-100). Segundo, porque si sabe un oficio (como proceso global de producción) tiene que "sufrir" un reaprendizaje debido a la división del trabajo que determina conocimientos especializados sobre la fracción específica de

la función que en su puesto le corresponde, posiblemente los conocimientos sobre su oficio le sean inútiles para el desempeño de su nuevo trabajo, de la misma manera, tiene que modificar su aprendizaje o aprender, sobre los instrumentos o maquinaria que manejará, aún cuando ésta sea más compleja que la manipulada por el artesano, precisamente su manejo se simplifica en función de que la misma puede conjugar varias operaciones y ahorrar esfuerzo físico y tiempo, ya que puede accionarse sólo con botones y ajustes pequeños.

Cabría preguntarse ante esto ¿La existencia de capacitación es realmente necesaria, si sólo es reductible al desempeño de una actividad productiva y por consiguiente reducida sólo a conocimientos específicos y concretos que tienen que ver sólo con esta actividad? ¿Es posible que la capacitación sólo se reduzca a una preparación en conocimientos, habilidades y destrezas inconexas que sólo se limitan a la mecanización de ciertas acciones a fin de poder operar una máquina?. Desde esta perspectiva al plantear objetivos de capacitación en un programa ¿No se está disociando al hombre cuando se están planteando los aprendizajes en supuestas "esferas" específicas o conductas fragmentarias que sólo restringen al hombre a niveles de ejecución y repetición de movimientos cíclicos que la cadencia de las máquinas determina?.

Preguntas que se resuelven a partir de la concepción que se tenga sobre capacitación, misma que no puede ser agotada por una definición, sin embargo, es necesario delimitar varios aspectos en torno a ella.

No negamos que la capacitación tendría que ver con el trabajo mismo como actividad productiva que desempeña el ser humano, pero en las condiciones actuales -incluso del capitalismo que vive nuestro país- el trabajo mismo, su significado social y productivo adquieren connotaciones específicas.

El trabajo bajo la concepción marxista es concebido como "... la condición fundamental de toda la vida humana, a tal grado que, hasta cierto punto, debemos decir que el trabajo ha creado al propio hombre". (197) Y relacionando al hombre con el factor de su humanización "... el hombre es un trabajador caracterizado por su actividad, por su producción, por su trabajo. Se entiende así que si la formación del hombre se realizó a través del trabajo, trabajo y formación no pueden ser separados". (198)

Sin embargo, la creciente división del trabajo dentro de la manufactura y la gran industria determina a medida que se profundiza, no sólo la división de la sociedad en clases, sino que además es la causa de la enajenación del hombre por el trabajo, de la extrañeza del hombre a su propia actividad, de la esclavización del hombre al trabajo. (199)

En la industria, el trabajo, en lugar de formar al hombre lo deshumaniza y lo fragmenta al "... distribuir los diversos trabajos parciales entre los individuos se secciona al individuo mismo, se le convierte en un aparato automático adscrito a un trabajo parcial...". (200) En este sentido, la concepción de capacitación manejada por ARMO y UCECA se impregna de la división del trabajo y es planteada como la acción destinada a desarrollar las aptitudes del trabajador, con el propósito de prepararlo para desempeñar una unidad de trabajo específica e impersonal (Infra. pp. 135-137). Como se observa, se habla de partes aisladas del trabajo global y lo impersonal, alude a que es el puesto, la tarea o la operación lo que define a la persona (obrero) ya que su puesto puede ser -

(197) Engels, F. El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. México, 1977. Lecturas Importantes. Publicaciones Cruz p. 1.

(198) Ibid. pp. 1-6.

(199) Palacios, Jesús. La cuestión escolar. Críticas y Alternativas. Barcelona, 1984. Edit. Laia p. 338.

(200) Marx, Karl. El Capital. Tomo I Vol. I. México, 1978. Fondo de Cultura Económica pp. 293-294.

ocupado por cualquiera que cumpla con los requisitos que determina el mismo.

Si consideramos que la capacitación tiene que ver con una actividad productiva, ello no quiere decir que aceptemos la disociación que se da en las formas generalmente llevadas a la práctica en el campo industrial, entre el trabajo manual y el trabajo intelectual. Desde la postura marxista:

"... la producción supone la unidad de la actividad material e intelectual, la actividad productiva constituye un proceso determinado a un nivel intelectual, pero siempre sobre la base de un desarrollo material que posee sus propias leyes; trabajo físico y actividad intelectual se convierten así en dos facetas de un mismo proceso del cual no deben desligarse si ese proceso debe mantenerse". (201)

Lo que ha dado en llamarse capacitación establece de hecho la ruptura total entre el trabajo manual y el intelectual al instruir al trabajador sólo en actividades concretas, de ejecución, parciales, a la vez que ha parcializado al hombre en supuestas esferas de conocimiento; "motrices", "actitudinales" y algunas veces "intelectuales".

La capacitación desde nuestra concepción, implica una tarea educativa que si bien se contextúa a "niveles" extraescolares no se invalida por ello una relación educativa entre un agente capacitador (Pedagogo posiblemente) y los capacitandos. La disociación entre el pensar y el hacer es un reflejo de la división tajante entre el trabajo manual y el trabajo intelectual y aún cuando el sistema social bajo el cual nos movemos y la correspondiente estructura laboral refuerce dicha división, nuestra ubicación y compromiso dentro del marco laboral, a manera de capacitadores, nos involucra en una serie de con-

[201] Palacios, Jesús. Op. Cit. p. 339.

tradiciones y posturas económicas e ideológico-políticas y no sólo pedagógicas dentro de las cuales se orienta nuestra práctica, que mantiene cierta posición dentro de la cual la interacción en un proceso de capacitación no puede reducirse a "aprendizajes" mecánicos y parciales sobre objetos "muertos".

La ubicación como profesionistas en este campo no puede reducirse a la aceptación de concebir un ser humano al cual se le divide para el "aprendizaje" de "conductas", "conocimientos", "habilidades" y "destrezas". El individuo se ubica allí, como un todo, inserto en una actividad productiva, con una historia de vida, con una historia laboral, con cierta experiencia, una gran cantidad de conocimientos, inmerso dentro de una clase social, asumiendo posturas de adhesión, rechazo o indiferencia hacia la misma, con una serie de problemáticas que rebasan el ámbito laboral y tienen que ver con su vida cotidiana fuera del trabajo, o bien, problemas derivados de la propia relación laboral con los patrones o compañeros de trabajo, el deterioro de su salud física y mental a partir del trabajo realizado y los materiales empleados, etc. Todo ello, es dejado de lado dentro de la capacitación, puesto que la misma viene a constituir un mecanismo que incide sobre la eficiencia y el nivel de la productividad que las empresas exigen, por ello, no se observa que la capacitación integre por ejemplo la revisión de los derechos de los trabajadores, el grado de afectación de su salud en una empresa determinada a partir de los materiales empleados, tampoco el análisis de la propia situación ni la del país. Si acaso, se plantean cursos de prevención de accidentes, pero es más por la inversión que la empresa haría en caso de accidentes para la hospitalización y/o indemnización.

Bajo lo anterior, consideramos que los contenidos y la propia dinámica de la capacitación no pueden dejar al trabajador al margen ni concebirlo como un receptor simplemente, ig-

norando sus necesidades, su forma de conocer ni su problemática.

Si la capacitación es una tarea educativa y sostenemos - que debería suponer una formación del individuo, y ella se conforma entre otras instancias por el trabajo que el hombre realiza, no tiene por qué ubicarse únicamente en la edad adulta del individuo, "a la hora" que aquel se enfrenta al mercado de trabajo.

Ante esto nos preguntamos si lo que se ha manejado socialmente como capacitación pudiendo ser una tarea educativa se convierte en una tarea meramente económica ¿Habría alternativa para llevarla a una relación tanto educativa como técnica?

2. LA FUNCION SOCIAL Y ECONOMICO POLITICA DE LA CAPACITACION

Con los elementos que hasta aquí hemos venido conformando, podemos establecer ciertas funciones sociales y políticas asignadas a la capacitación. Mismas que ahora precisamos para justificar por qué consideramos que lo que se ha manejado a nivel social y de discurso oficial como capacitación es un "proceso" trunco que funciona más como calificación que como formación del individuo en su trabajo y con su trabajo y que integre los diferentes ámbitos en que el sujeto se desenvuelve.

- A nivel macro social, representa una categoría ideológica-política casi al mismo nivel de la escolaridad, que tiene que ver con el marco de una política de desarrollo, la cual se articula casi siempre desde lo económico. La capacitación pasa a ser así, un instrumento más para el desarrollo del país (Infra. pp. 89-91).

- A nivel individual, no basta con la escolaridad, se es un ser "incompleto" a falta de conocimientos específicos que permitan el acceso a un empleo. A razón de esto, la capacitación es una vía para actualizar los conocimientos y llevarlos a quienes no los tienen (Infra. Cap. IV pp. 149-152).

- La capacitación parece existir por los avances científicos y tecnológicos que superan rápidamente los conocimientos de los individuos y cuyo cúmulo aparte de "la cultura tradicional" de cada nación, llevaría gran parte de la vida del individuo siquiera para conocerlos. La justificación de la existencia, así como de la parcialidad de la capacitación y su reduccionismo al interior de los procesos productivos que aborda, tiene su argumento en lo anterior, mismo que se ve reforzado a partir de: ¿Qué utilidad le representaría al obrero el conocer más sobre el proceso global de la producción si lo importante es que desempeñe adecuada y eficientemente su labor, que constituye sólo una parte del proceso?.

Si estas son algunas funciones sociales y políticas asignadas a la capacitación, es difícil y a veces pudiera parecer utópico replantear alguna alternativa en estas condiciones socio-políticas que restringen su función y significado social. Lo que oficialmente y socialmente se conceptualiza como capacitación se apega más a lo que hemos conceptualizado como calificación laboral. Estas son dos cuestiones fundamentales que pasaremos a desarrollar.

La capacitación como una alternativa extraescolar supuestamente educativa, ha sido despojada de este carácter y no conserva más que algunos rasgos que se encuentran en la forma escolarizada, tal como la formación de grupos para la capacitación, la conservación de los roles capacitador-capacitando, verticalistas por supuesto, es decir, ha conservado sólo los

formalismos de una estereotipada situación educativa. De hecho los contenidos son derivados directa y específicamente del puesto que ocupa el obrero en el proceso productivo. Las fuentes de estos son casi siempre los supuestos avances tecnológicos, o bien, el logro de una mayor eficiencia y eficacia sin innovaciones pero con la incorporación de una forma más económica de hacer las cosas, que tiene que ver con la habilitación en ciertas destrezas, actitudes, etc.

La capacitación ligada al trabajo tiene que ver con la valorización de la fuerza de trabajo del obrero. El trabajo mismo comporta un carácter dual, como trabajo concreto que representa su valor de uso y el trabajo abstracto-gasto de fuerza de trabajo humano, gasto de músculos, nervios y capacidades. En el mercado de trabajo, el obrero ofrece el valor de uso de su fuerza de trabajo por su valor de cambio, el que recibe en forma de moneda como un medio de intercambio para la compra de medios de subsistencia.

La capacitación vista desde la perspectiva del capital tiene básicamente una doble función "... por un lado debe garantizar la capacitación de las nuevas generaciones para la ciencia e investigación cuya tarea consiste en volver útil el progreso científico para el capital. Por el otro, debe asegurar que sean capacitadas fuerzas de trabajo en todos los niveles del sistema, que estén en condiciones de utilizar en la producción los resultados de la investigación y desarrollo a través de un aumento de la productividad. De la capacitación no sólo depende la "tecnologización de la producción" sino que, al mismo tiempo la correspondiente estructura de calificación de todos los trabajadores, la cual es necesaria para la realización de objetivos científicos dentro de la producción. (202)

(202) Labarca, Guillermo. Economía Política de... Op. Cit. - p. 165.

El discurso a nivel social de la capacitación deriva de la instancia técnica que requiere de niveles superiores que a luden a un aumento de la calificación de la fuerza de trabajo, sin embargo:

Si se considera el efecto del aumento de las especializaciones laborales, esto no significa para el trabajador individual al mismo tiempo un aumento de su calificación, puesto - que con la intensificación de la división del trabajo se originan diferencias básicas entre el trabajo calificado y el me nos calificado. Janossy, llega por ello, a la conclusión de que los conocimientos individuales (es decir las calificaciones) no son hoy particularmente superiores sino que ante todo de otro tipo distinto de aquellos del ser humano de ayer. Por otra parte, la ilusión creada a nivel individual sobre el salario percibido, "a razón de la calificación" por un trabajador depende directamente de la magnitud de la complejidad de la fuerza de trabajo. Si esta fuera la explicación real, que darían algunos fenómenos sin explicar; por ejemplo, el hecho de que un "aprendiz" de zapatero obtenga un sueldo menor aún, cuando esté aprendiendo el proceso total de elaboración del - producto que el de un trabajador instruido sólo en una parte específica del proceso, incorporado en la producción de zapatos en una fábrica automatizada. La determinación de los -- sueldos depende, al margen de otros factores, de la "actualidad" de la profesión. (203)

Como hemos venido observando, se ubica a la capacitación reduciéndola a las "calificaciones" que las máquinas y los - procesos fraccionados de trabajo, demandan del obrero. Desde la concepción marxista sobre el trabajo como actividad inherente y "hacedora" del hombre y la producción como la conjugación - de intelecto y acción física, corporal del sujeto, podemos se ñalar que lo que hemos analizado como capacitación, no corres

ponde a esta concepción y se reduce a una mera calificación -
laboral (término más adecuado que capacitación) que considera
al trabajador como una parte más del engranaje industrial. -
(Infra. Cap. IV Calificación Laboral)

La superación de la enajenación del hombre por el trabajo según Marx y Engels, a lo largo de sus escritos, suponen - como hemos señalado, considerar al trabajo como formador del ser humano (Cfr. "El papel del trabajo en la transformación - del moño en hombre" F. Engels y La combinación del trabajo - productivo con la enseñanza desde temprana edad en: Crítica - al Programa de Gotha. C. Marx). Ante la división del trabajo, la creciente incorporación de adelantos científicos y técnicos nos preguntamos ¿Qué alternativa plantean?

Aunque Marx y Engels nunca escribieron sobre educación - específicamente, en sus escritos se encuentran algunas consideraciones que suponen cierta concepción sobre la educación y su relación con la actividad productiva y el trabajo humano. El trabajo y la producción se deberían encontrar ligados al - hombre desde su infancia, ello se muestra en lo siguiente: - "Consideramos que es progresiva, sana y legítima la tendencia de la industria moderna a incorporar a los niños y los jóvenes a cooperar en el gran trabajo, de la producción social, - aunque, bajo el régimen capitalista, ha sido deformado; hasta llegar a una abominación. En todo régimen social razonable - cualquier niño de nueve años de edad debe ser un trabajador - productivo, del mismo modo que todo adulto apto para el trabajo debe obedecer la ley general de la naturaleza a saber: trabajar para poder comer, y trabajar no sólo con la cabeza sino también con las manos". (204)

Así, el trabajo es integrado desde la niñez y con esto -

(204) Marx, Karl. Instrucción sobre diversos problemas a los delegados del Consejo Central Provisional en Obras Escogidas Tomo II p. 80.

la formación a la que contribuye el mismo, aunque habría que señalar: "Cuando Marx y Engels habla de educación por el trabajo y en el trabajo debe entenderse trabajo como actividad - productiva no como artilugio pedagógico". (205)

En este sentido, "Marx sostiene que por razones fisiológicas, los niños deben dividirse en tres clases; la primera clase comprendería a los niños de nueve a doce años; la segunda de trece a quince años y la tercera a niños de dieciseis a diecisiete años; para la primera clase, la jornada de trabajo sea del tipo que sea debe limitarse a dos horas; la jornada - para la segunda clase debe ser de cuatro horas y de seis para la tercera. Fuera de estos márgenes nada puede ser aceptado (...) a la distribución de los niños y jóvenes obreros en las tres clases citadas, debe corresponder, según Marx un curso - gradual y progresivo en la formación mental física y tecnológica". (206)

Lo anterior es un ejemplo de una situación que si fuera implementada en cualquier sistema social expulsaría toda posibilidad de la existencia de la capacitación entendida en los términos oficiales y sociales ya que, el trabajo no estaría ubicado en la edad adulta sino desde la infancia, la formación del individuo dada por la integración de sus actividades intelectuales y su actividad material caracterizada en el desempeño de un trabajo le daría la base para la comprensión de los procesos de producción.

Por otra parte, cabe señalar que la educación entendida como formación del ser humano, que integra la actividad material e intelectual se da por el trabajo y en el trabajo. Así, la capacitación partiría del trabajo mismo (capacitación por el trabajo) no como forma preparatoria, a priori de él, ni co

(205) Palacios, Jesús. Op. Cit. p. 339.

(206) Idem.

mo antecedente al desempeño de una labor productiva ya que el individuo nunca ha estado desligado de ella. La capacitación (en el trabajo) se continuaría a lo largo de la vida del individuo puesto que tampoco se desligaría de él.

La importancia de las implicaciones de estos conceptos radica en el hecho de que nunca se ve desligado el trabajo de la vida del ser humano ya que este no se integra hasta la edad adulta, y el individuo se inserta desde siempre dentro del trabajo social de acuerdo a sus posibilidades. Por ello, la formación del individuo como trabajador no se da para un trabajo que teóricamente pueda o no existir (cuestión que puede suceder en la llamada Capacitación para el trabajo).

En este contexto, la educación estaría indisolublemente ligada al trabajo individual y social, y se capacitaría al individuo bajo la perspectiva cultural, social y técnica.

Ahora bien, dentro de las sociedades con un modelo de producción capitalista, la división del trabajo, entendida como la separación del trabajo manual e intelectual ha llevado a la enajenación del hombre de su propia actividad esto es: "Vigilar las máquinas, renovar los hilos rotos no son actividades que exijan del obrero esfuerzo alguno del pensamiento, aunque por otra parte impiden que ocupe su espíritu en otra cosa. Al mismo tiempo hemos visto que ese trabajo sólo interesa al esfuerzo muscular, a la actividad física. De esta manera no es, hablando con propiedad, un trabajo, sino una pura y simple molestia, la molestia más paralizante y deprimente que puede darse". (207)

El restablecimiento de la unidad hombre-trabajo se basa en la destrucción del hombre unilateral y la consiguiente om-

(207) Marx, Karl y Engels F. Textos sobre educación y enseñanza pp. 46-47. Citado en Palacios, Jesús. Op. Cit. p. 341.

nilateralidad que le permite la educación polivalente propuesta por Marx y Engels.

El fundamento de tal propuesta es la combinación de la educación con la producción material -idea base de la educación socialista- Marx, entiende por "polivalencia" la "movilidad absoluta del trabajador" en la industria y en la sociedad.

El trabajador, el hombre, debe poseer una formación polivalente, lo que quiere decir que debe ser posible emplearle - en cualquier trabajo. Esto permite pensar los fundamentos de una formación en función de una actividad tan universal como sea posible. (208) Propiciando así la destrucción del hombre unilateral "... hombre que sólo sirve mientras se le mantiene cerrado en la parcela en que se le ha enclaustrado la división del trabajo mismo". (209)

Lo anterior supone como condición el establecimiento del régimen socialista de producción, sin embargo, arroja puntos de reflexión y acción futuras, para el pedagogo que se desempeña en el campo laboral, entre ellos la relación entre educación y trabajo, como binomio disociado, la consiguiente división entre trabajo manual y actividad intelectual mediante - los cuales se "forman" "robots", ubicados en el plano de lo manual, alejando todo lo posible alguna actividad intelectual, o "pseudointelectuales" privilegiando el aspecto intelectual lejos de la actividad manual. Por otra parte, la idea de la formación por el trabajo ofrece alternativas para salvar la disgregación del conocimiento mismo, que se refleja en la parcialización de los contenidos de los cursos de capacitación y en la fragmentación de los conocimientos propios así como lo limitado que puede ser nuestra ubicación como trabajadores -

(208) Palacios, Jesús. Op. Cit. p. 341.

(209) Ibid. pp. 342-343.

"intelectuales" y la definición de nuestra misión, que puede ser reforzar la capacitación como una tarea que aborda conocimientos específicos dividiendo a los hombres en ejecutantes y pensantes en función de la división del trabajo y del carácter de la capacitación.

Queda pues por contextualizar a la capacitación como una tarea educativa, la cual involucra al pedagogo -y no sólo a él, pero es obvia la alusión- y el marco sobre el cual integre -la propia tarea educativa, la didáctica, como herramientas bajo las cuales plasma su concepción, ligadas a la tarea capacitadora. Si bien sabemos que no es la educación -en cualquiera de sus formas- quien modifique las estructuras sociales, al interior de las mismas las prácticas educativas si pueden actuar sobre los individuos y modificarlos, además que la modificación debe empezar por aquel que se desempeña como "capacitador".

3. LA CAPACITACION COMO UNA TAREA EDUCATIVA

El análisis que de la capacitación se ha venido realizando la ubica como una tarea que se desarrolla dentro de un marco extraescolar conformando por una serie de enlaces que la justifican aquí, en México, y durante este sexenio, 1976-1982, en torno a estos enlaces encontramos los que señalan su presencia por la vinculación que el sistema educativo tiene con el mercado de trabajo; conjuntamente están los que ubican a la educación escolar en crisis y la consiguiente búsqueda de otras alternativas para cubrir estas dificultades y deficiencias. Tal crisis es vista, sólo como la incapacidad de la escuela por dotar de mano de obra a la industria, no sólo de profesionistas, sino que a diferentes niveles y grados (obros, gerentes, técnicos, administradores, etc.) que tengan una vinculación directa e inmediata con un trabajo específico. Aquí aparece el pedagogo como el profesionista que puede tra-

bajar en capacitación, no solo por conocer un proceso educativo y una parte instrumental, sino además porque es situado como profesionalista que puede mediar entre los individuos considerados como mano de obra y las empresas. Así el pedagogo interactúa directamente con los individuos que pretenden incorporarse al mercado laboral y que requieren de un conocimiento que les permite desempeñarse en un trabajo específico, en donde la capacitación sería la "formación standar" que necesitan.

Regresando un poco, las apariencias dirían que la alternativa adecuada para la crisis escolar es la educación extraescolar, en donde el pedagogo podría ser el profesionalista que modelaría todo tipo de "soluciones" a "males", producto del "devenir" histórico del país. Esto que se da como apariencia no se explica suficientemente ya que la "crisis de la educación", desde nuestro punto de vista presenta más enlaces que si bien tienen que ver con lo económico, social, político e ideológico, también tiene una serie de enlaces desde lo educativo, que explican entre otras cosas las relaciones de aprendizaje, con los objetivos de conocimiento, etcétera, crisis de la educación que solo había sido justificada por su relación con lo económico, (Infra. pp. 105-112) aún cuando lo educativo tiene que ver y es producto de lo social. Situación por demás importante ya que consideramos que lo educativo tiene "... un espacio social específico, con sus propias normas de funcionamiento; discriminación; mecanismo de consagración, etc." (210) de la capacitación como alternativa extraescolar.

En el período analizado, la modalidad extraescolar que se ligó a la capacitación fue la educación de adultos bajo un sistema abierto, preconizado como "vía de solución" y alternativa efectiva tanto a la crisis educativa como a la preparación de mano de obra. Pero en la realidad no se presenta así,

(210) Follari, Roberto. DIE Cuadernos de Investigación, --
Die. México, 1984, p. 13.

ya que en ella subsisten, por ejemplo, deserción y rendimiento como elementos contradictorios a los objetivos que se pretendían. La primera como un hecho real, que existe, pero se oculta a través de la inculpación que el sistema educativo hace sobre los individuos que abandonan o desertan, "porque quieren o no pueden" subsistir aún bajo un sistema abierto, donde "tienen todas las oportunidades y el segundo como discurso oficial, entendiendo el rendimiento en términos de cantidad de adultos acreditados, utilizando poco tiempo y recursos tanto materiales como humanos. Con esto podemos afirmar que si la educación de adultos pretendía abatir el analfabetismo, preparar mano de obra y elevar el nivel de vida individual y social, ello no se logró (Infra. Cap. III).

Así la capacitación, vista como sistema abierto es un mito, en donde las alternativas están "dadas", a través de alfabetización, primaria para adultos, etcétera, pero tales alternativas no capacitan para un trabajo específico, presentándose una incongruencia entre el sistema educativo y el mercado laboral. Ante esto habría que preguntarse si el mercado laboral es quien debería tener la flexibilidad como para inducir, no sólo a los egresados de una carrera, sino a cualquier individuo. Gamsci ve la crisis de la escuela, como el reflejo de la "... crisis estructural. Más precisamente, insiste en el hecho de que son las exigencias del desarrollo técnico productivo con sus complejas repercusiones sociales". (211) lo que no permite una estabilidad y donde se desprenden las manifestaciones de crisis escolar, lo que tiene como antecedente además, una parte interna al mismo proceso educativo como su espacio específico que hablaría de baja calidad académica, inadecuación entre las expectativas de los egresados al terminar las carreras y lo que ofrece el campo de trabajo, falta de atención a aspectos de la práctica en el aprendizaje, desconocimiento por los maestros de técnicas de trabajo en el au

la (y, sobre todo, del sentido que estas podrían guardar), - desconexión orgánica entre contenidos, falta de una revisión de planes de estudio y de revisión del perfil al ingresar los profesores, falta de condiciones materiales adecuadas, y - - otros más. Estas razones nos permiten situar la crisis de la educación en "un espacio dentro de lo social" específico, donde de los requerimientos de capacitación pueden ser analizados y reconceptualizados como procesos educativos, con el pedagogo como un intelectual que tiene como objeto la revisión de lo educativo, entendiéndolo como un proceso eminentemente humano que se da dentro de un contexto social determinado. El cual se define a través de tres elementos, el individuo, el grupo social (como ente educativo dentro de un proceso de construcción y reconstrucción continua) y la relación que se establece entre ambos. Relación que se encuentra incluida en un accionar dentro de la sociedad, y no sólo dentro del ámbito escolar. Así, la capacitación implica un proceso educativo, - con características humanas, en la cual los sujetos involucrados no son solo parte necesaria para el funcionamiento de las máquinas, sino sujetos sociales que laboran en la producción de bienes necesarios para su integración y reproducción so- cial, que permitan su formación individual. Independientemente del trabajo que desarrollen sea de carácter manual o intelectual..

3.1 TRABAJO MANUAL Y TRABAJO INTELECTUAL, SU RELACION CON LA DISTRIBUCION DEL CONOCIMIENTO

El trabajo intelectual y el trabajo manual se caracterizan por el desempeño laboral en un complejo general de relaciones sociales, trabajar de capacitador, con todo y que su función lo hace ser un trabajo intelectual, lo mismo que el zapatero, que trabaja una serie de instrumentos de manera manual, ambos serían trabajadores que realizan una función so-

cial entendida como ... una actividad fundamental y específica". (212) Consideramos que no se puede separar al capacitador de una relación con un capacitando, en donde la función intelectual se comparte ya que ambos se conceptualizan en un proceso de este tipo, en esta relación de conocimientos, donde cada uno aporta elementos de diferente naturaleza para interactuar con un mismo objeto de conocimiento, donde los procesos intelectuales como "propiedad" de alguien específico, no existen ya que "...se puede hablar de intelectuales, (como función específica) pero no tiene sentido hablar de no intelectuales, porque los no intelectuales no existen. Pero la misma relación entre esfuerzo de elaboración intelectual-cerebral y esfuerzo muscular-nervioso, no es siempre igual, por eso se dan diversos grados de actividad específicamente intelectual. No hay actividad humana de la que se pueda excluir toda intervención intelectual, no se puede separar el hombre faber del hombre sapiens. Cada hombre, considerado fuera de su profesión, despliega una cierta actividad intelectual, o sea es un "filósofo" un artista, un hombre de buen gusto, participa en una concepción del mundo, tiene una línea de conducta moral, y por eso contribuye a sostener o a modificar una concepción del mundo y a suscitar nuevos modos de pensar". (213) Se puede agregar que el hombre es producto de una formación histórica y aquel que supervisa, o el que distribuye la producción, este complejo reparto de actividades en función de su "conocimiento", implica a la capacitación como la alternativa, vista de manera individual, "dadora de más conocimientos", y ello implicaría un paso más en la escala de esa división social del trabajo y mayores ingresos. Bajo esta visión el conocimiento se constituye en un "artículo" de canje en el sistema laboral, el cual tendría límites, un obrero difícilmente podría "conocer" la labor de un contador, no

(212) Gramsci. Los intelectuales y la organización de la cultura. Op. Cit. p. 13.

(213) Gramsci. Los intelectuales y la organización de la cultura. Op. Cit. pp. 14-15

importa que conozca, explique y justifique el sistema de pago con que es retribuido, ya que el conocimiento del proceso general del sistema de pagos lo "da" la escuela (en cuanto a certificación) como la "calificación escolar" que distingue esa enorme división entre el hacer y el pensar. A la vez que tiene una individualidad, ello no quiere decir que se encuentre aislado de los procesos que se generan en la sociedad en que reúne y las relaciones que en ella se manifiestan con -- ciertas leyes que la definen y donde no se puede negar cuando menos una división general del trabajo: el manual y el intelectual. Tal división tiene su principal "justificación" en la distribución del conocimiento lo que designa una labor como función social, separando los que "saben" y los que no saben, dentro de la misma división, los que saben tendrían una función diferente de los que saben "más", así la función de dirigir y organizar incluye un proceso de conocimiento más o menos "completo" que asignaría una división dentro de la misma función de organización, lo mismo pasaría con la división del trabajo manual, ya que el trabajo manual implica grados de calificación que harían mención a conocimientos especializados lo que hace que un técnico sirva de enlace entre el trabajo intelectual y el manual, es su posibilidad de conocimiento práctico sobre los procesos productivos, conjugado con -- cierta teoría sobre los mismos; por otra parte, quien realiza la parte mecánica tendría diferente grado de participación, -- existiendo el que conoce el manejo de una máquina y el que opera sobre ella.

Ante esto consideramos que la concepción sobre la capacitación como un proceso educativo, implica la relación de hombres con una determinante social, donde la visión de hombre -- referente en la integración de los sujetos en el proceso. Esta integración daría pauta a concebirlos en relación al conocimiento como "recipientes vacíos" como diría Freire o como -- un ovillo que el capacitador ayuda a desovillar como diría -- Gramsci, la consecuencia sería el llenado o desovillado pe-

ro también podríamos "encontrarlo" como un ser que interviene con todo un marco referencial que "el que capacita en ocasiones no ha revisado, aceptando que sería "el otro" (el capacitador) el que como actividad práctica aportaría y pondría en juego esos conocimientos. Así, la capacitación sería un instrumento que permitiera en una realidad concreta, construir y reconstruir en función de un objeto determinado. Si el hombre no se separa de las estructuras formadas al conocer objetos diferentes, el aprendizaje no se parcializa, aun cuando la realidad es compleja, esta se presenta como totalidad, el reto al que se enfrenta quien organice la capacitación es encontrar la forma de reflejarla y no solo es responsabilidad del capacitando "encontrar" la estructura, los enlaces de ese objeto, por lo que los procesos intelectuales no serían "propiedad" de alguien específico, y la función específica de cada uno, capacitador o capacitando, en el proceso de producción estaría en juego para integrarse en esa relación de conocimientos.

La capacitación, como vimos en páginas anteriores tendría que ver con una formación polivalente, donde el individuo desempeñe en todos y cada uno de los momentos de la producción. Situándonos como personas que desempeñan una labor de capacitación. Entendemos que el proceso y la misma tarea de capacitador, bajo esta tendencia, demanda una construcción propia del proceso total, lo que requiere de un esfuerzo de elaboración intelectual mayor, esto permitiría "humanizar" la tarea y las funciones determinadas por una división del trabajo no se asignarían como consecuencia de un "no saber" otra parte del proceso de producción, y así la división entre lo intelectual y lo no intelectual, serían sólo momentos, el conocimiento de un sistema de pagos por ejemplo sería ya no un conocimiento empírico, parcial, sino un objeto total con enlaces que lo justificarían. Aun cuando no se pueda distinguir como función específica, la de intelectual, si se distingue que dentro de esta actividad del contador que tiene a su car-

go el sistema de pagos; y considerando lo señalado con respecto a la división del trabajo manual e intelectual, sus repercusiones sociales, didácticos, etc. y afirmando que todo hombre es intelectual, queda como tarea al capacitador, en primer instancia ubicarse bajo su práctica como capacitador, como conoedor del proceso tanto productivo como educativo y al mismo tiempo situándose como un intelectual que tiene por función socialmente asignada la de capacitador bajo un esquema determinado estaría definida por su formación, con un "espacio" específico, el de capacitar, donde tendría que proponer las estrategias para abordar un objeto de conocimiento, estableciendo los elementos que definan la tarea en la que se involucran tanto capacitador como capacitando para la construcción de este proceso. Así, la capacitación vista como una tarea educativa, tendría como herramienta la didáctica, como una estrategia que le permitirá enfrentarse a un objeto de conocimiento.

3.2 RELACION ENTRE CAPACITACION, EDUCACION Y DIDACTICA

Los elementos que intentamos analizar educación, didáctica y capacitación han tenido, en este trabajo una relación que ubica a la capacitación como una forma de educación extraescolar, que sin embargo, mantiene fines comunes con la escuela. ¿Pero como se entendería entonces la capacitación, qué tipo de enlaces la explicarían?. El entenderla como una práctica social, política, económica y educativa nos hace encontrar las explicaciones de las alternativas generadas por instituciones tales como CONALEP, UCECA, ARMO, IMSS, etc. Como un complejo de interrelaciones que no se producen en una institución específica, pero donde tienen su concreción como productora y reproductora de un proceso educativo con una explicación teórica-didáctica que se orienta hacia el conductismo (Infra. Cap. V).

El llegar a encontrar este tipo de relaciones nos hace que nos ubiquemos concibiendo a la capacitación más como un proceso de formación que implica un proceso de construcción de conocimientos, un proceso educativo que requiere de una preparación, donde no se desvincula la formación teórica con la práctica, donde el sujeto opera sobre un objeto de conocimiento y ambos se transforman en ese proceso. Aclarando que en la capacitación del sujeto y del objeto de manera interna, como proceso cognoscitivo sino que ésta tiene su concreción de manera externa, la capacitación requerirá de un proceso propio que conjugue lo productivo y lo educativo. "Moviéndose" en el espacio de las condiciones laborales, donde el proceso productivo sería conocido en su totalidad (Supra Cap. VIII pp. 196-198) como una alternativa de formación, sin parcialización y segmentación de lo que sería un objeto de conocimiento (el proceso completo de producción como objetivo general de la capacitación) donde la información tenga una operatividad dentro de ese complejo de producción, es decir, que la información, como cantidad de contenidos de capacitación, se convierte en una herramienta del accionar diario, que no se reduce al manejo de información como fuente de poder a partir del saber acumulado, entre un capacitador y un capacitando, donde se supere la separación entre lo que se piensa y lo que se hace. La manera en que se acerquen a ese objeto de conocimiento será conocido y compartido por los integrantes del proceso, lo que sería el punto de partida para el conocimiento en la formación de un trabajador como posibilidad de integración y apropiación de un objeto de conocimiento.

Aun cuando la capacitación sea un proceso humano, social y educativo éste, no pierde su relación con los procesos productivos pues sería en los últimos donde tiene su concreción como espacio real, la industria por ejemplo, y donde las relaciones que dentro de ella se den, reproducen y reflejan el tipo de relaciones sociales, manifestadas en lo laboral, lo que permite encontrar en ese mismo espacio lo educativo (Infra -

Cap. VI y Supra Cap. VIII).

La capacitación explicada y legislada como un proceso educativo extraescolar encuentra su expresión en los planes y programas con una tendencia conductista, que como veíamos en el Cap. V, tienen su justificación en una búsqueda por el eficientismo y el aumento de la productividad. Considerando por ello a los sujetos, como entes individuales, que tienen que apropiarse de conocimientos entendidos como acciones parciales y mecánicas. Desde nuestro punto de vista, se puede ubicar en la capacitación un espacio para la formación, que no implica sólo el accionar mecánico de una tarea específica a realizar, ya que tendría que ver con el sujeto en su totalidad; tales planteamientos nos llevan necesariamente a la revisión de las dimensiones socio-económicas y didácticas que determinan a la capacitación como tarea educativa, incluyendo su planteamiento didáctico.

1) Dimensión sociopolítica.

La capacitación se inscribe a nivel de una política general bajo determinadas prácticas sociales, donde se incluyen las del Estado, el bloque en el poder, así como todas las manifestaciones de las clases y su vinculación, reflejadas en el quehacer educativo, político, productivo, etc. Además de las condiciones históricas en que se producen, lo que define la parte "externa" (a manera de políticos) que definen a la capacitación en las empresas, pero que no se manifiestan ajenos a ellos, sino que las explican (Infra. Capítulos I, II y III).

2) Dimensión de la práctica educativo, didáctica y capacitación.

En el espacio de la capacitación hay que ubicar la explicación de la misma por su conformación a partir de lo económico y lo educativo. Para ello hay que deslindar algunos aspectos:

- A nivel de la producción de bienes materiales, el proceso productivo, refleja esa gran división entre clases sociales, como división del trabajo manual e intelectual manifestada en la manera de participación dentro del proceso, determinando así la delimitación del objeto a conocer durante la capacitación de los trabajadores y la necesidad de definir las alternativas con las que se completará la información necesaria para la realización adecuada del trabajo a partir de la capacitación considerándola como medio "nivelador" (Infra Cap. IV).

- A nivel de producción de conocimiento dentro de la capacitación, se requiere de una explicación en torno a la explicación teórica del mismo en tanto construcción, dando cuenta de la relación sujeto y objeto de conocimiento (Supra Cap. VIII).

- A nivel didáctico, hablamos de una posición teórica-didáctica que tiene que ver con una base epistemológica que responda a una postura sobre el conocimiento como un proceso dialéctico que se deriva en un concepto de aprendizaje explicativo de la apropiación de conocimientos por los sujetos y operativizar la tarea de enseñanza aprendizaje a manera también de proceso, no de condicionamientos.

De allí que el replanteamiento del aprendizaje conlleve una modificación sobre la implementación de los planes y programas de capacitación, así como de los elementos considerados dentro de los mismos y la realización que en la práctica se haga de ellos.

Teóricamente pueden darse replanteamientos pero ello es más válido a partir de que la práctica de capacitación integre tales alternativas. Ahora bien, las alternativas didácticas dadas por la llamada didáctica crítica que tiene como representantes a: Díaz Barriga, Follari, Remedi, etc. serán in-

tegrados y orientados de la práctica en la medida en que la institución en la que se labore lo permita, es decir, que el capacitador-pedagogo deberá hacer un análisis de los fines, los políticos y las aperturas que la institución determina, buscando y aprovechando los espacios que su tarea y concepción le permitan.

CAPITULO VIII

"SOBRE UNA REVISION EPISTEMOLOGICA EN TORNO A LA CAPACITACION"

1. SOBRE LA ADQUISICION DEL CONOCIMIENTO EN CAPACITACION
RELACION SUJETO-OBJETO EN LA CAPACITACION, CONOCIMIENTO
Y APRENDIZAJE EN LA CAPACITACION

Al hablar de conocimiento en nuestra sociedad y situar a la capacitación involucrando la incorporación de avances técnicos y científicos que implican nuevos conocimientos nos enfrentamos a un gran cúmulo de éstos que aparte del propiamente "cultural básico", que se supone debiera "tener" cada individuo de la sociedad, encontramos un primer problema: la confrontación entre los conocimientos de la sociedad y los conocimientos del individuo, que vistos como acumulación de información, jamás abarcarían totalmente ni llegarían al nivel de los de la sociedad en su conjunto. De ahí la justificación y argumentación fuerte de que la capacitación tiene que ocuparse de conocimientos específicos y restringidos. Veamos más de cerca esta problemática.

Se ha dicho a niveles oficiales, incluso, que la capacitación es necesaria porque los conocimientos que comportan los avances científicos y tecnológicos son cada vez más complejos, sin embargo, esto no es totalmente verdadero ya que "... en el caso en el que los conocimientos que se requieren para llevar a cabo una labor determinada no sólo no crecen sino que disminuyen en el curso de su desarrollo". (214) Ello es explicado por la evolución de la división del trabajo, pongamos un ejemplo: "Es indiscutible que para forjar un hacha sobre un yunque de un herrero de aldea son necesarios más conocimientos y mayor habilidad que los que se necesitan ahora en el ritmo ininterrumpido de la fabricación en masa para operar una prensa de forja que de un golpe sobre el troquel transforma un lingote en hacha". (215)

Este ejemplo introduce otras variables, la consideración de los conocimientos necesarios para el operador de la prensa forjadora en comparación con los del herrero y no sólo eso, sino la fabricación misma de la maquinaria, su mantenimiento

(214) Labarca, Guillermo. Op. Cit. p. 56.

(215) Idem.

su reparación y el suministro de energía para su funcionamiento lo cual conjuga conocimientos de varios individuos, que en su conjunto pueden superar a los del operador. Podríamos suponer que el "individuo" que fabricó la máquina (medio de producción) tendría necesidad de poseer más conocimientos de -- quien la va a operar, sin embargo, incluso la fabricación de medios de producción no son creación total y específica de un solo hombre, aún en la fabricación de maquinaria para la producción existe la división del trabajo, impidiendo que un solo hombre posea la concepción global de todo el proceso de elaboración del producto, ello refleja también cierta distribución del conocimiento. Janossy lo plantea de la siguiente manera: "En tanto que, actualmente, los conocimientos totales - necesarios para la creación de los medios de producción pueden crecer rápida y continuamente, pero se distribuyen cada vez entre más personas, los conocimientos específicos de los trabajadores que utilizan dichos medios de producción pueden permanecer al mismo nivel, y hasta pueden disminuir considerablemente a causa del incremento en la división del trabajo. - Por lo tanto es posible en principio, que, como consecuencia del progreso, los conocimientos totales, los conocimientos específicos de cada trabajador (incluyendo los de los que fabrican los medios de producción) se vuelven más limitados".(216)

Así los conocimientos colectivos crecen rápidamente como producto de los conocimientos individuales mientras que éstos últimos no necesariamente crecen de la misma forma, se presentan más reducidos a partir de la especialización dada por el trabajo aunque comparativamente con los conocimientos necesarios para la producción artesanal, los conocimientos que requiere la producción industrial son cualitativamente diferentes esto es "¿Se requieren realmente más conocimientos y habilidad para encender las calderas de un trasatlántico que para izar el aparejo de un velero? (...) ¿Es justificado suponer

que son necesarios mayores conocimientos y más habilidad para controlar setenta caballos de fuerza con el pedal del acelerador, que para conducir un carruaje de seis corceles por un accidentado camino rural?. No importa en que actividad nos fijemos, la conclusión es la misma. Los conocimientos necesarios se han transformado fundamentalmente pero no siempre se han acrecentado". (217) Con esto queremos decir que no podemos ubicarnos en el parámetro cuantitativo de los conocimientos individuales y debemos considerarlos cualitativamente diferentes aunque restringidos en el proceso de producción industrial.

Ahora bien, pareciera que lo que hay que aprender lo definen las máquinas convirtiéndose así en una relación fetichista donde la maquinaria "enseña a los hombres" lo necesario para que la puedan operar, cosificándolos, convirtiéndolos en un banco de memoria sobre movimientos y acciones para la manipulación de maquinaria.

Si nos detenemos en lo anterior podríamos decir que para manejar un torno o un automóvil tendríamos que ubicarnos ante la máquina y empezar a manipularla para llegar a su dominio. Es verdad que sólo conduciendo un automóvil tendríamos la posibilidad de aprender a manejarlo, sin embargo, no sería eso lo importante en este momento, se trata de ver que el auto nos "enseña" en el sentido que "nos transmite conocimientos", pero no es el auto en sí, sino el medio que está conjugando y nos "transmite" una serie de conocimientos de otros hombres. Es decir, que de hecho: "... hubo personas que operaban cada palanca de nuestro automóvil (aunque sea en pensamiento) desde antes que existiera, es decir sus constructores. Cuando el automóvil o cualquier otra máquina "nos enseña", nos está transmitiendo de una manera muy particular los conocimientos de otros, o sea un fragmento de los conocimientos colectivos.

(217) Ibid. p. 62.

de la sociedad en que vivimos". (218) ¿Pero cómo se conceptualiza el conocimiento?.

En el ámbito industrial, dentro de los programas de capacitación, el conocimiento se encuentra ligado -en su conceptualización- a la parte instrumental de elaboración de objetivos conductuales y hace referencia a cierto nivel de interacción del sujeto capacitado frente al "objeto" sobre el - -cual se capacita, generalmente, conocimiento es equivalente a la posesión previa de información sobre acciones, actitudes, instrumentos que sirven para el accionar en cierta parte del proceso productivo o para el "dominio" sobre ciertos instrumentos de trabajo.

El capacitador se constituye como un mediador entre el -sujeto capacitando y el objeto de capacitación (herramienta, técnica, aptitud, destreza, habilidad...). Se trata de una -relación capacitador-capacitando, como una relación forzosamente necesaria para el acercamiento a un objeto por conocer que generalmente dura poco y no rebasa los límites de lo que estrictamente necesita "conocer el capacitando" y "dar a conocer el capacitador".

Más allá del conocimiento como información, existe implícitamente en los fundamentos e instrumentos sobre capacitación de ARMO una concepción sobre cómo se efectúa el mismo en los sujetos capacitandos.

El capacitando, obrero, operario es considerado un sujeto pasivo, desposeído de conocimientos específicos y por eso se le está capacitando. Su problemática laboral se ignora, -su "existencia" se reduce al hombre con que ha sido designado el puesto que ocupa, mismo que determina específicamente las funciones que debe desempeñar, a partir de éste se constituye

un perfil de lo que debería ser y hacer, se constata el manual de puestos con lo que el trabajador hace efectivamente y de ahí se derivan los "conocimientos" de los que "carece" y se le capacita en ellos. Los objetivos de aprendizaje y la evaluación considerados para tal efecto, deben hacer referencia a resultados observables y medibles, de ahí que el conocimiento debe ser directo y concreto sobre contenidos específicos.

Para "conocer", el capacitando no debe más que estar despierto y mantener alerta los órganos de los sentidos, fundamentalmente el oído, para escuchar las instrucciones, la visión para ver una demostración de cómo se hacen las cosas, posteriormente coordinar ambas acciones y efectuar la ejecución hasta que llegue a completar la operación; por ejemplo, en el manejo de una máquina lo más perfectamente posible, en el menor tiempo y con un aprovechamiento óptimo de los recursos materiales. El conocimiento "se efectúa" así a partir de los órganos de los sentidos y por la ejecución fundamentalmente, de acciones manuales. Se conoce cuando se "refleja", en las ejecuciones lo prescrito en las instrucciones dadas por otro o por una "máquina". Esta postura sobre el conocimiento, donde el objeto a conocer es quien está determinando al sujeto capacitando y la relación con el capacitador, supone que los avances científicos y técnicos concretizados en instrumentos, herramientas y maquinaria determinan el conocimiento del ser humano, como si no fuera a la inversa; es el conocimiento humano, lo que ha determinado la existencia de tales objetos, quien los ha creado concretamente. Pero de hecho, la técnica, la instrumentación y la automatización en la industria parecen determinar el conocer de los trabajadores.

En este sentido lo que se conoce es ya de por sí fragmentado -debido a la división del trabajo- y fragmento al individuo, ya que los "conocimientos que se promueven" son determinados desde el punto de vista de la producción y productivi

dad del trabajador, dejando de lado su existencia concreta como sujeto pensante y social su determinación de clase, etc.

Podemos señalar que el conocimiento situado en las prácticas de capacitación industrial -desde esta perspectiva- di fundidas por ARMO, se refiere a un nivel de conocimiento que no llega al concepto de las cosas y que se queda en la representación de las mismas. Esto es, que el "conocimiento que se permite" al capacitando se enclaustra en la relación práctico-utilitario con las cosas en la cual la realidad se manifiesta como un mundo de medios, fines, instrumentos, exigencias y esfuerzos para satisfacerla, el individuo "en situación se crea sus propias representaciones de las cosas". (219)

Es decir, en la capacitación, cuyos fines son eminentemente utilitaristas se mediatiza la posibilidad de conocimiento del individuo de la totalidad histórico-social y del conocimiento del mismo como sujeto cognoscente. Así, los contenidos y métodos de la capacitación reducen el conocimiento a lo inmediato y útil para el capacitando. "La práctica utilitaria inmediata y el sentido común correspondiente ponen a los hombres en condiciones de familiarizarse con las cosas y manejarlas, pero no les proporciona una comprensión de las cosas y de la realidad". (220)

La fragmentación del conocimiento que "se ofrece" a los individuos a partir de la posición real en la división del trabajo constituye tanto por su propia fragmentación como por su aislamiento el mundo de la pseudoconcreción donde "... la existencia autónoma de los productos humanos y la reducción del hombre al nivel de la práctica utilitaria" (221) impiden -

(219) Kosik, Karel. Dialéctica de lo Concreto en Introducción a la Epistemología. México, 1981. U.N.A.M. E:N.E.P. Acatlán. p. 75

(220) Idem.

(221) Idem.

al obrero su ubicación dentro del proceso de producción como un transformador de su medio social obstaculizando el cuestionamiento sobre su actividad concreta. Es por esto que no podemos aceptar un esquema explicativo donde se argumente que el conocimiento lo determinan las máquinas, los objetos ni en la capacitación ni en cualquier otra situación de conocimiento. Nuestra postura en este orden es la siguiente: "El conocimiento no es contemplación. La contemplación del mundo se basa en los resultados de la praxis humana (...) el conocimiento no reproduce mecánicamente a la realidad, sino que se constituye como una conformación racional, una explicación trans-empírica del objeto real a través de una construcción de la razón". (222)

1. SOBRE LA ADQUISICION DEL CONOCIMIENTO EN CAPACITACION

RELACION SUJETO-OBJETO EN LA CAPACITACION, CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE EN LA CAPACITACION

Cuando hablamos de una situación de conocimiento, se supone la existencia de un sujeto cognoscente y de un objeto de conocimiento sobre éste último ahondaremos en este momento ya que hemos hablado de objetos de conocimiento en los procesos de capacitación.

Cabría cuestionarse si "lo que se conoce" en un curso común de capacitación (el manejo de una herramienta, la operación y control de una máquina) son en sí objetos de conocimiento. Aunado a esto, hay que recordar que el conocimiento no es el simple reflejo de "lo real" en el sujeto. Si consideramos que el conocimiento se construye en términos racionales, que superan el mundo empírico, otra pregunta iría sobre

(222) Follari, Roberto. Interdisciplinarietà. México 1982. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco p. 58.

¿Cómo se considera que conocen los sujetos capacitandos bajo los planteamientos que hemos venido criticando?.

La capacitación industrial alude de manera continua a - concepciones empiristas en cuanto a la apropiación y justificación de los conocimientos. Decimos que los sustentos y -- planteamientos de ARMO y UCECA se impregnan a nivel epistemológico de empirismo ya que:

"La teoría y la práctica no se relacionan en el proceso de producción de conocimientos. La práctica de la observación rigurosa es todo lo que se requiere para producir conocimiento. Se considera que la experiencia sensorial se convierte mecánicamente en percepciones y éstas automáticamente conducen al conocimiento". (223)

Bajo esta concepción, se supone que el objeto a conocer ya está dado y ello se refleja en la predeterminación y delimitación de lo que será objeto de capacitación. Por ejemplo, si se quiere ser carpintero, hay que empezar por un curso inicial y no por otra parte, luego se conocerán las herramientas para corte y su empleo. Lo que se conocerá es un recorte de la realidad, herramientas, máquinas y manejos inconexos de otro proceso o fenómeno. Conocimiento aquí es pues el reflejo de "lo real", de un fragmento de "lo real", de lo que - - "existe objetivamente" y de lo cual nuestros ojos y/o sentidos no pueden engañarnos. "Los empiristas sostienen que el - hombre produce conocimientos por la observación directa y neutral de la realidad". (224) Ahora bien, hemos señalado que - para ARMO y UCECA los programas planteaban objetivos de conocimiento aludiendo a conductas concretas y manifiestas y, - la evaluación retorna los términos en que los objetivos fue--

(223) Oquist, Paul. "Las bases teóricas de la Investigación-Acción. La Epistemología de la Investigación-Acción". Ponencia en: Congreso de Cartagena, Colombia p. 5.

(224) Idem.

ron planteados, de manera que aquella verifica o no la repetición exacta de la conducta propuesta en el objetivo.

Mucho de empirismo tiene esta concepción puesto que para esta postura:

"El hombre justifica el conocimiento mostrando su correspondencia con la realidad. El resultado final del proceso de producción de conocimiento se refiere a "leyes" que se consideran universales e inmutables en su aplicación, siempre que se den las condiciones para su realización". (225)

Lo anterior guarda relación con la corriente conductista que fundamenta la elaboración de programas a través del concepto de aprendizaje que apoya. Los objetivos siendo conductas esperadas, restringidas, deben anticipar control de variables extraños, para que a un estímulo corresponda unívocamente una respuesta. Ubicados en que el aprendizaje se diera por estímulo-respuesta. Piaget objetaría:

"Continuando con el aprendizaje, este se ha basado clásicamente en el esquema estímulo-respuesta; pero este esquema es insuficiente para explicar el aprendizaje cognoscitivo por que cuando se piensa en el estímulo-respuesta, se supone que primero existe el estímulo y que la respuesta es producida por este estímulo. Desde el punto de vista cognoscitivo, la respuesta está primero. Un estímulo es un estímulo sólo hasta el punto de vista en que es significativo; se convierte en significativo hasta el momento en que exista una estructura que pueda integrar este estímulo, pero que al mismo tiempo produce una respuesta". (226)

En lo que respecta al conocimiento, este autor lo concibe de la siguiente manera:

(225) Idem.

(226) Piaget, Jean. "Desarrollo y Aprendizaje". Conferencia. Trad. Paz, Teddie. Cornell University, 1964 p. 7.

"El conocimiento no es una copia de la realidad. Conocer un objeto, conocer un evento, no es simplemente verlo y hacer una copia mental o imagen de él. Conocer es modificar, transformar el objeto y entender el modo como el objeto está constituido". (227)

Con ello, el proceso de conocimiento es un proceso dialéctico que no sólo tiene que ver con la "copia" de la realidad en la mente del sujeto ya que hay un cambio cualitativo del mismo que incorpora, aprehende el objeto; y este, a su vez sufre modificaciones por el sujeto para ser aprehendido.

Se habla de la existencia de estructuras, en el caso del adulto, éste interactúa cognoscitivamente con estructuras que corresponden a las operaciones formales, de esta manera, no son estructuras las que construye cuando conoce en esta etapa, sino esquemas de acción que amplían (en horizontal) a las estructuras ya construídas.

El hablar de esquemas de acción no como algo rígido supone que lo que se conoce no puede aprehenderse aislado y necesariamente tienen que darse interrelaciones en el conocimiento de un objeto, evento, hecho, etc.

A pesar de lo anterior, dentro del discurso de ARMO, se considera que el sujeto, conoce a partir de la sumatoria de aprendizajes parciales. El conocimiento se observa pues como un conjunto de parcializaciones sobre el mundo y el "objeto" que pretende "conocerse". En la industria, la creciente división del trabajo y el avance hacia la automatización del proceso productivo, legitima por otra parte ese conocer fragmentado. Lo que se requiere no es saber mucho sobre procesos productivos completos (aunque algunas veces, ello se toma como requisito de acceso a un empleo o para un ascenso) sino co

nocimientos específicos, que tienen que ver con la especialización que los individuos hayan adquirido en partes determinadas de un proceso, sacrificando el conocimiento globalizador en favor de una mayor eficiencia por el saber unívoco que dará una solución concreta a un problema específico, ello, nos regresa nuevamente a la división social del trabajo y en cuanto al hombre mismo:

"En el mundo capitalista cada sujeto está encerrado en una práctica particular y específica, impedido de practicar otros y por lo tanto, desde el punto de vista de sus opciones vitales, reducido y mutilado. El intelectual no sabe de trabajos manuales, el obrero no conoce la universidad, el cocinero ignora tanto la filosofía como el atletismo". (228)

Esta división y especialización del trabajo es abordada también por Marx y Engels, y ello se expresa en lo siguiente:

"A partir del momento en que comienza a dividirse el trabajo, cada cual se mueve en un determinado círculo exclusivo de actividades, que le viene impuesto y del cual no puede salirse; el hombre es cazador, pescador, pastor o crítico, y no tiene más remedio que seguirlo siendo si no quiere verse privado de los medios de vida; al paso que en la sociedad comunista, donde cada individuo no tiene acotado un círculo exclusivo de actividades, sino que puede desarrollar sus aptitudes en la rama que mejor le parezca, la sociedad se encarga de regular la producción general, con lo que hace cabalmente posible que yo pueda dedicarme hoy a esto y mañana a aquello, que pueda por la mañana cazar, por la tarde pescar y por la noche apacentar el ganado, y después de comer, si me place, dedicarme a criticar, sin necesidad de ser exclusivamente cazador, -

pescador, pastor o crítico, según los casos". (229)

Ante esto, ya hemos trabajado lo que como propuesta pedagógica plantea el marxismo, a partir de los conceptos de formación en y por el trabajo, integrando el concepto de la polivalencia, mismo que restablecería la unidad hombre-trabajo (manual e intelectual) y propiciaría en el individuo el conocimiento global del proceso en diferentes ramas de la producción y no sólo de la producción de bienes materiales socialmente necesarios sino la inserción del individuo en el ámbito cultural, ya que educación y trabajo estarían ligados desde la niñez y constituirían conjuntamente la formación del ser humano. Sin embargo, esto queda como proyecto y como veíamos requiere de condiciones sociales diferentes.

Volvamos sobre la especialización y la subsecuente fragmentación del trabajo que efectivamente se llevan a cabo en nuestra sociedad:

"Como consecuencia de las prácticas encerradas del capitalismo a las que hemos hecho referencia es cierto que a su vez existe una fragmentación del conocimiento del mundo por parte de cada uno de los que son apresados por dichas prácticas, perciben la realidad desde un punto de vista particular y estereotipado. En este sentido, sin duda existe una totalidad no gozada, que puede y debe intentarse recuperar o, mejor dicho conseguir. Pero sin duda que no se trata de una totalidad "en el plano del conocimiento". Podemos afirmar que como consecuencia de un cambio de las prácticas sociales se produce a su vez una modificación en el plano del conocimiento, pero lo que importa del cambio no es ni remotamente el conocimiento mismo, sino la ruptura de las prácticas en cuanto - -

(229) Marx, K. y Engels, F. La Ideología Alemana. Obras escogidas Tomo I. p. 30. Citado en Palacios J. Op. - Cit. p. 345.

tales". (230)

Este es un planteamiento que relativiza el logro de la conquista de la totalidad vista desde el conocimiento humano. Si bien un radicalismo pudiera extraer que tal totalidad no se lograría hasta que las relaciones sociales cambien hacia el curso del socialismo, recordemos que las tesis sobre Feyerback -sobre todo la III- retoman que "... los hombres no só lo son producto de las circunstancias, sino que éstas también son productos suyos". (231)

La modificación de las circunstancias se da en la práctica cotidiana de los individuos, pero dicha práctica debe trascender lo inmediato, el nivel de las apariencias hacia, el cuestionamiento de las prácticas mismas y la conquista como señala, Follari del dominio de las prácticas y el conocimiento de las mismas, su explicación, misma que oriente la práctica.

(230) Follari, R. Op. Cit. p. 54.

(231) Idem.

CONCLUSIONES

Las conclusiones de este trabajo no se han quedado para el final, ya que algunos aspectos sobre los cuales se concluyó dentro del capitulado son el punto de partida para continuar. Así, por ejemplo, no se dejó para el final concluir como se entendía el estado, pues esta categoría nos permitió construir las de políticas económica y educativa. Sin embargo existieron aspectos que a más de ser trabajados dentro del capitulado queremos resaltar a manera de reflexiones finales, estos aspectos son:

- Las políticas educativas y económicas y su posible relación con la capacitación.
- La capacitación entendida desde el discurso oficial y algunas consideraciones sobre las mismas.
- La capacitación conformada a partir de ciertos elementos del trabajo de análisis.
- La incidencia del pedagogo en la capacitación y algunas reflexiones dentro de este campo.

El trabajo desarrollado en torno a la capacitación como posibilidad de enlace entre política económica y política educativa en el período 1976-1982, mostró que tal enlace sólo es posible en el discurso, expresado en el Plan Global de Desarrollo, en el Plan Nacional de Desarrollo Industrial y en las elaboraciones de las instituciones capacitadoras UCECA y ARMO.

El discurso se apoya en el pretendido enlace entre aparato productivo y sistema educativo, retomado de la necesidad de dotar de mano de obra a la industria y de hacer funcional al sistema educativo. Tales políticas se manifiestan desde -

sexenios anteriores y están presentes en los diferentes modelos de desarrollos adoptados, llegando a legitimar a medida que se hacen ver como respuestas a las demandas y movimientos sociales.

Las políticas expresan un doble sentido, por una parte - dar respuesta al capital, cuyas demandas invaden incluso al sistema educativo bajo una mayor racionalidad económica, y - por otra el sentido populista al que se regresa en el sexenio estudiado.

Dichas políticas se concretizan en la generación de alternativas tales como la educación extraescolar donde se privilegió la capacitación para el trabajo, validándose incluso la "educación de adultos", que buscaba la inserción del adulto al mercado laboral. Tal opción no puede ser considerada - como capacitación ya que su función es suplir a la educación escolarizada (alfabetización, primaria, secundaria, etc.) cu yos contenidos corresponden al sistema formal y en nada prepa ran para una actividad productiva. Otra tendencia de la capa citación para el trabajo se observa más claramente en las opciones de capacitación proporcionadas por instituciones tales como IMSS, CONASUPO, entre otras sin mencionar las opciones - terminales escolarizadas.

Desde el punto de vista del materialismo dialéctico, toda actividad implica la existencia de la lucha de clases y la expresión de intereses opuestos, que sin embargo, se "llegan a identificar" a partir de la hegemonía del proyecto de la - clase dominante. Así, desde esta perspectiva, la capacitación para el trabajo no es más que una salida a las demandas laborales y educativas de la sociedad en su conjunto. Por una - parte, la burguesía empresarial demanda a mano de obra calificada y cuenta para ello con el respaldo estatal, mientras que por otra, las demandas "populares" se concretan en oportunida des educativas y son "valoradas por sus utilidades económi- -

cas".

Consideramos que la capacitación para el trabajo se ha convertido en un mito, ya que se ofrece capacitación para un trabajo que posiblemente no exista en el mercado laboral. Cabe considerar que para el acceso a un empleo se involucran - otros factores aparte de la capacitación, tales como la "actualidad" de la profesión u oficio, los antecedentes laborales y escolares, y aún, las características físicas y psicológicas de los aspirantes.

Lo que en el discurso se entiende como capacitación se reduce a una calificación laboral, demanda por el mercado de trabajo y más concretamente por la definición de ciertas destrezas, habilidades y hábitos "objetivos", que "valorizan" - la fuerza de trabajo como una mercancía rentable, más valorada en la medida en que "cuenta" con conocimientos concretos - sobre el proceso de trabajo (fracciones de él, debido a la especialización). Tales conocimientos pueden emanar de "cursos de capacitación", delimitados hacia aspectos específicos del contexto de la producción y con duraciones predeterminados - (para el ingreso al empleo y/o para el cambio de puesto o -- bien para la elevación de la productividad y la producción de la empresa).

Aún cuando se llegue a legislar sobre la capacitación como un derecho de los trabajadores, se sigue respondiendo a - las necesidades empresariales, ya que el fin último de la capacitación laboral es la elevación de la productividad. Desde esta perspectiva, el trabajador no aporta más que sus "deficiencias" las cuales hay que superar mediante la capacitación. En este sentido, la capacitación sería una medida correctiva, ubicando al trabajador (léase también capacitador) en relación con el desempeño de su trabajo y el logro de una mayor eficiencia.

La capacitación desde nuestro punto de vista, constituye un proceso educativo, mediante el cual se efectúa la formación de los individuos. El sentido de esta formación conlleva la integración de la preparación laboral y el curso educativo institucional (escolaridad) de manera paralela. Apoyadas en el concepto de formación de Marx y Engels sobre el hombre en relación con el trabajo, la capacitación se ubicaría de diferente manera en la sociedad, es decir, si el sistema educativo estuviera ligado al aparato productivo y ambos no se movieran bajo la selectividad como mecanismo, la existencia de la capacitación no tendría el sentido de calificador de los individuos para una oportunidad en el mercado laboral ni la obtención de mayores ganancias para el empresario ya que desde siempre la educación estaría ligada a la producción de bienes sociales y la capacitación formaría parte de aquella, se conformaría en la vida diaria del individuo a partir de su actividad productiva sin desligar la actividad manual de lo intelectual, ello supondría un orden diferente de las relaciones sociales de producción y la consiguiente transformación de las funciones del sistema educativo y el aparato productivo.

Lo anterior constituye un proyecto emanado del análisis teórico de la función de la capacitación bajo otro orden social. Sin embargo, en nuestra sociedad, en el período que analizamos existen prácticas alternativas de capacitación diferentes a la capacitación industrial, tal es el caso de las experiencias ubicadas en la perspectiva de Investigación-Acción e Investigación Participativa, realizadas en el medio rural y de pequeñas comunidades agrarias donde la capacitación surge como una entre otras alternativas de conocimiento y acción, resultado de un proceso de concientización y autogestión de las comunidades para la solución de sus problemas. La realización de un proceso capacitador en este sentido sólo se ha dado en diferentes comunidades rurales, no así en la industria con obreros ya que, la diferencia fundamental entre las

comunidades rurales y los obreros es el despojo total de estos últimos de medios de producción, de ahí la venta de su fuerza de trabajo, mientras que un campesino posee la propiedad sobre la tierra y ciertos instrumentos de trabajo incluso en formas más institucionalizados como la ejidal. Es por ello, más factible un trabajo de este tipo, que tiende a la organización para el desarrollo de la propia comunidad y la capacitación se constituye como un proceso integrador en el sentido laboral, histórico, cultural y social.

La viabilidad de un trabajo de capacitación en este sentido para la industria tendría cabida en cierta forma en una sociedad cooperativa. Pero aún allí, no podemos afirmar la desaparición de una división del trabajo manual e intelectual; de concepción, organización y ejecución. Lo producido sería considerado también mercancías, ya que la subsistencia de la cooperativa estaría dada por la competitividad del producto en el mercado. Sin embargo, lo planteado en torno a la polivalencia tendría posibilidades dentro de esta organización del trabajo, y la perspectiva de un conocimiento global del proceso también cabría, en la medida que se salve la división del trabajo rígida y las tareas sean rotativas para los integrantes del proceso productivo.

La polivalencia total en el sentido postulado por Marx como propuesta que retomamos para la capacitación sería posible sólo en la medida de un cambio total de racionalidad económica y educativa. Es decir, a medida que la educación tienda a una formación de los individuos que supere la parcialización del hombre debida a la especialización propiciada por la progresiva división del trabajo.

Ubicando al pedagogo en el campo de la capacitación, funcionando como capacitador observamos, tras el análisis hecho, que su papel queda reducido únicamente al llenado de los formatos legales, registros de cursos y participantes, formas de

certificación, etc. (ante UCECA); aplicación de esquemas didácticos preestablecidos (dados por ARMO) técnicas grupales, dosificación en tiempo de los contenidos, elaboración de recursos audiovisuales y pruebas objetivas; desarrollo de los contenidos y logro de los objetivos netamente económicos elaborados por las empresas a partir de sus necesidades.

Desde nuestra perspectiva, el pedagogo en el campo de la capacitación no puede asumir pasivamente el rol de ejecutor de esquemas preestablecidos. Su acción radica en el replanteamiento de:

- Su función misma en base a su ubicación como trabajador asalariado, lo que le llevaría a relativizar su papel de seleccionador y/o acreditador de la calificación de los sujetos coadyuvando más a su formación.

- Su formación, debe ser autorrevisada ya que desde ello acepta o modifica la línea de capacitación que se le plantea, teniendo la posibilidad de crear estrategias en el plano didáctico, sustentados en un replanteamiento de la concepción de aprendizaje y conocimiento.

- El cuestionamiento continuo sobre la práctica cotidiana desde la adopción conciente de una postura epistemológica, psico-pedagógica y de clase que lo ubica como trabajador con una línea política definida.

La posibilidad de accionar del pedagogo, para la modificación de las prácticas de capacitación se encuentra bajo ciertas determinantes de la institución en que trabaje, tales determinantes necesitan ser analizadas para la delimitación de espacios de creación y establecimiento de alternativas.

El desempeño del pedagogo en el campo de la capacitación, es determinado en parte por lo anterior, además de otros ele-

mentos, algunos de los cuales señalamos:

- El conocimiento del proceso total sobre el cual se capacita generando alternativas para abordarlo como un objeto de conocimiento.

- La revisión sobre el significado mismo del capacitar, en función de una relación educativa con otros. La asimilación a esa relación de un planteamiento didáctico, como estrategia de conocimiento, cuya línea ha sido netamente conductista, la cual tiene que ser rebasada si se que aprendizaje y conocimiento son procesos de construcción y no de simple asociación.

- La ubicación de sí mismo como sujeto en continuo aprendizaje cuya búsqueda se ubica en el plano de su profesión.

Bajo estas reflexiones, nos queda como pedagogos en el campo laboral, la continua construcción y reconstrucción de la capacitación como un objeto de conocimiento que no puede ser integrado y aprehendido como tal sino a partir de múltiples aproximaciones sucesivos, en los cuales descubrimos nuevas relaciones que determinan este objeto, el cual conjuga aspectos políticos, económicos y educativos.

B I B L I O G R A F I A

- Alonso, J.A. Metodología. México, 1983. Edit. Edicol.
- ANUIES. Revista de Educación Superior. Julio-Septiembre. - México, 1977. Vol. VI Núm. 3 (23).
- ARMO. Elaboración de Objetivos para el Adiestramiento. Méxi-
co, 1981.
- ARMO. Elaboración de Instrumentos de Evaluación. Pruebas de
Ensayo. México, s.f.
- ARMO. Simposio ENa Ma CTI-ARMO. Evaluación. México, s.f.
- ARMO. Manual para Elaborar Programas de Adiestramiento. Mé-
xico, 1981.
- ARMO. Modelo de Sistema de Capacitación y Adiestramiento --
ARMO (Esquemas). México, 1981.
- ARMO. Pedagogía para el Adiestramiento. México, 1972. Vol.
N° 7.
- ARMO. Sistema Modular General para la Capacitación de Carpin-
teros. México, s.f.
- ARMO. Sistema Modular General para la Capacitación de Hojala-
teros. México, s.f.
- ARMO. Sistema Modular General para la Capacitación de Opera-
rios de Máquinas y Herramienta. México, s.f.
- ARMO. Sistema Modular General para la Capacitación de Super-
visores. México, s.f.

- ARMO. Sistema Modular General para la Capacitación de Trozadores de Hojalatería y Pailería. México, s.f.
- Barker, Terry Braelovsky Vladimiro. "Recuento de la Quiebra" Rev. Nexos. Noviembre, México, 1983. N° 71.
- Bauleo, Armando. Ideología, Grupo y Familia. México, 1982. Folios Editores.
- Blejer, José. Temas de Psicología. Entrevista y Grupos. México, 1982. Edit. Nueva Imagen.
- Bordien, P. et.al. El Oficio de Sociólogo. 6a. Edic. México, 1983. Edit. Siglo XXI.
- Broccoli, Angelo. Marxismo y Educación. México, 1980. Edit. Nueva Imagen.
- Castrejón Diez, Jaime y Angeles Gutiérrez, Ofelia. Educación Permanente. México, 1974. Fondo de Cultura Económica - N° 21.
- CENAPRO-ARMO. Autodesarrollo del Especialista en Capacitación y Adiestramiento. México, 1982.
- CENAPRO-ARMO. Cómo Elaborar un Programa de Adiestramiento. México, 1981.
- CENAPRO-ARMO. La Guía Didáctica para el Instructor. México, 1981.
- CENAPRO-ARMO. La Evaluación del Aprendizaje en el Adiestramiento. México, 1981.
- CENAPRO-ARMO. Los Objetivos de Aprendizaje en el Adiestramiento. México, 1982.

CENAPRO-ARMO. Manual para Elaborar Programas de Capacitación. México, 1981.

CENAPRO-ARMO. Sistemas de Relaciones Laborales. México, -- 1981.

CENAPRO-ARMO. Sistemas de Relaciones Laborales, Subsistemas de Capacitación. Documento de Información Básica. México, 1981.

Congreso Nacional de Educación. Documentos Base Volúmenes I y II. México, 1980.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Investigaciones en Educación. México, 1980.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Plan Maestro de Investigación Educativa. México, 1980.

Contradicciones de la Escolaridad en México (1940-1980). México, 1982. Departamento de Investigaciones Educativas IPN.

Cordero Campos, Rolando y Rufiz Durán, Clemente. Revista de Investigación Económica. Julio-Septiembre. México, -- 1980 N° 153 Vol. XXXIX.

Diario Oficial de la Federación. México, 6 de Enero de 1978.

De Anda, María Luisa (Comp.) Nuevas Dimensiones en el Sector Educativo. México, 1983. Edit. Gofe N° 8.

De Ibarrola, María, et.al. Tendencias Históricas de la Educación Popular como Expresiones de los Proyectos Políticos de los Estados Latinoamericanos.

Díaz Barriga, Angel. Didáctica y Curriculum. México, 1985.
Ediciones Nuevomar.

Engels, F. El Papel del Trabajo en la Transformación del Mo-
no en Hombre. México, 1977. Lecturas Importantes. Pu-
blicaciones Cruz.

Espinosa y Montes, Angel R. "Sobre una Relación de Aprendizaje". Rev. de Pedagogía UNAM. ENEP. Aragón. México, Diciembre de 1983. Año 1, N° 1.

Follari, Roberto. Cuadernos de Investigación. México, 1984.
DIE.

Follari, Roberto. Interdisciplinariedad. UAM. Azcapotzalco.
México, 1982.

Fuentes Molinar, Olac. Educación, Estado y Sociedad en México. Notas para discusión. Versión Preliminar. Enero - 1979.

Fuentes Molinar, Olac. Educación y Política en México. México, 1983. Edit. Nueva Imagen.

Fuentes Molinar, Olac. Educación y Sociedad en México Hoy. - México, 1983. Edit. Siglo XXI.

García Robles, Jorge. "Funcionalidad y Estrategias de la Educación No Formal". Entrevista a Thomas La Belle. Rev. Educación de Adultos. México, Enero-Marzo, 1984 Vol. 2 N° 1.

Garza Toledo, Enrique M. de la. El Método del Concreto-Abstracto-Concreto. NAM Iztapalapa. México, 1983. Cuadernos Teoría y Sociedad.

- Gelpi, Héctor. La Formación como Proyecto de Trabajadores. - Educación y Clase Obrera. México, 1982. Edit. Nueva Imagen.
- Gilbert, Roger. Las Ideas Actuales en Pedagogía. Grijalvo. México, 1977.
- Gramsci, A. Los Intelectuales y la Organización de la Cultura. México, 1972. Juan Pablos Editor.
- Gramsci, A. Notas sobre Maquiavelo, sobre Política y sobre el Estado Moderno. México, 1975. Juan Pablos Editor.
- Kosik, Karel. Dialéctica de lo Concreto. México, 1980. -- Edit. Grijalvo.
- Labarca, Guillermo (Comp.) Economía Política de la Educación. México, 1980. Edit. Nueva Imagen.
- Labarca, G., Vasconi, T., Finkel, S. y Resca, I. La Educación Burguesa. México, 1978. Edit. Nueva Imagen.
- Lenin, V.I. El Estado y la Revolución. Lenin, 1975. Ediciones en Lenguas Extranjeras.
- Demoneiro Cardoso, Miriam. La Construcción de Conocimientos. Cuestiones de Teoría y Método. México, 1977. Ediciones Era.
- Marini Mauro, Ruy. Dialéctica de la Dependencia. 3a. Edic. México, 1977. Ediciones Era N° 22.
- Marx, Karl. El Capital. Tomo I Vol. I y II. México, Fondo de Cultura Económica.

- Marx, Karl. Historia Crítica de la Teoría de la Plusvalía. - México. Edit. Fondo de Cultura Económica. Tomo I.
- Marx, Karl. Instrucción sobre Diversos Problemas a los Delegados del Consejo Central Provisional en Obras Escogidas Tomo I.
- Marx, Karl. La Ideología Alemana. México. Edit. Quinto Sol.
- Mendoza Rojas, Javier. El Proyecto Ideológico Modernizador de las Políticas Universitarias en México (1965-1980). - Rev. Perfiles Educativos UNAM, CISE, Abril-Mayo-Junio. - México, 1981 N° 12.
- Moreno Moreno, Prudenciano. Desarrollo Económico y Acumulación de Capital en México. México, 1982. Edit. Trillas.
- Oquist Paul. "Las Bases Teóricas de la Investigación-Acción. La Epistemología de la Investigación-Acción. Ponencia. Cartagena Colombia.
- Paez Montealban, Rodrigo. "Conductismo y Educación". Perfiles Educativos. UNAM, CISE. Julio-Agosto-Septiembre. - México, 1982.
- Palacios, Jesús. La Cuestión Escolar. Críticas y alternativas. Barcelona, 1984. Edit. Laia.
- Pardinos, Felipe. Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. 7a. Edición. México, 1977. Edit. - Siglo XXI.
- Pereyra, Carlos. et.al. México Hoy. 8a. Ed. México, 1983. Edit. Siglo XXI.

Perzabal, Carlos. Acumulación Capitalista, Dependiente y Subordinada en el Caso de México 1940-1978. México, 1981. Edit. Siglo XXI.

Pescador, José A. "Cambio Estructural y Mejoramiento Cualitativo de los Recursos Humanos". Rev. Educación de Adultos. México, Octubre-Diciembre, 1983. Vol. 1 N° 1.

Predepac. "Una Experiencia en la Educación de Adultos en el Proceso Agroindustrial de el Coecillo, Gto.". Rev. Educación de Adultos. México, Octubre-Diciembre, 1983. -- Vol. 1 N° 1.

Piaget, Jean. "Desarrollo y Aprendizaje". Documento de la Conferencia ofrecida en Cornell. 1964.

Poulantzas, Nicos. Las Clases Sociales en el Capitalismo Actual. 6a. Ed. México, 1981. Edit. Siglo XXI.

Rodríguez Fuenzalida, Eugenio. "Tendencias Curriculares en Algunos Programas de Alfabetización en América Latina". Rev. Educación de Adultos. México, Enero-Marzo, 1984. - Vol. 2 N° 1.

Saldívar, Américo. Ideología y Política del Estado Mexicano (1970-1976). México, 1983. Edit. Siglo XXI.

Schemelkes, Sylvia. "Educación de Adultos y Productividad". Rev. Educación de Adultos. México, Octubre-Diciembre, 1984 Vol. 1 N° 1.

SEP. Plan Nacional de Educación. México, 1980.

SEP. Programas y Metas del Sector Educativo. México, 1980.

Solís, L. (Comp.) La Economía Mexicana, Sectores y Distribución. México, 1982. Edit. Fondo de Cultura Económica - N° 4.

SPP. Diez Años de Indicadores Económicos y Sociales en México. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. México, 1984.

SPP. Plan Global de Desarrollo 1980-82. México, 1980.

SPP Plan Nacional de Desarrollo Industrial. México, 1978.

SPP. Quinto Informe de Gobierno. México, 1981.

SPP. Tercer Informe de Gobierno. México, 1979.

STPS. Manual de Capacitación y Adiestramiento. Serie Técnica 1 ... 5 Editora Popular de los Trabajadores. México, 1981.

Szckely, Gabriel. La Economía Política del Petróleo en México 1976-1982. México, 1983. El Colegio de México.

Toledo Patiño, Alejandro. "Las Transformaciones del Estado Mexicano". Rev. Teoría y Política Abril-Junio, 1983. - N° 10.

Tsetung, Mao. Cinco Tesis Filosóficas. Pekín, 1971. Ediciones en Lenguas Extranjeras.

Villarreal, René. La Contrarrevolución Monetarista. México, 1982. Edit. Océano.