

1
24

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

"ACATLAN"

"EDUCACION MUJERES Y EMPLEO EN LA DECADA DE LOS OCHENTAS
EN MEXICO: AVATARES Y PERSPECTIVAS"

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGIA
PRESENTA:

FRANCIS MILENA ABARCA SEGURA

ASESORA DE TESIS :

MAESTRA ALMA ROSA SANCHEZ OLVERA.

ACATLAN, ESTADO DE MEXICO 1992.



**TESIS CON
FALTA DE CUBRIR**



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.

INDICE

INTRODUCCION.

CAPITULO I.

CONTEXTUALIZACION: RELACION ENTRE ESCOLARIDAD Y FUERZA LABORAL EN LA SOCIEDAD MEXICANA: ALGUNOS ANTECEDENTES.

1. EL PAPEL DE LA ESCOLARIDAD EN EL CAPITALISMO.	1
2. LA ESCOLARIDAD EN EL CONTEXTO MEXICANO.	
A. POSITIVISMO Y PROYECTO EDUCATIVO.	6
B. EL ATENEO DE LA JUVENTUD Y SU POSICION ANTE EL POSITIVISMO.	15
C. VASCONCELOS Y EL NUEVO PROYECTO EDUCATIVO.	17
D. ETAPA DE TRANSICION (1928 - 1938).	30
E. EL PROYECTO EDUCATIVO LIBERAL DE 1940.	48

CAPITULO II.

ESCOLARIDAD. MUJERES Y EMPLEO.

1. CONCEPCION DOMINANTE EN TORNO A LA EDUCACION.	88
2. MARCO GENERAL ACERCA DE LA PROBLEMÁTICA DEL GENERO FEMENINO.	
A. SITUACION EDUCATIVA DE LAS MUJERES.	93
B. LA SITUACION LABORAL DEL GENERO FEMENINO.	111
3. MUJERES. ESCOLARIDAD Y EMPLEO: EL CASO DE LA CIUDAD DE MEXICO AL FINAL DE LA DECADA DE LOS OCHENTA.	117
4. EJERCICIO LABORAL DOMINANTE EN LAS MUJERES: MAESTRAS, SECRETARIAS Y TRABAJADORAS DOMESTICAS.	140
A. MAESTRA.	141
B. SECRETARIA.	147
C. TRABAJADORA DOMESTICA.	164

CAPITULO III .

RELACION ESCOLARIDAD EMPLEO: ALGUNAS PERSPECTIVAS TEORICAS.	180
1. EXPLICACION DOMINANTE EN TORNO AL VINCULO ESCOLARIDAD EMPLEO:	
TEORIA DE LA FUNCIONALIDAD TECNICA DE LA EDUCACION Y TEORIA DEL CAPITAL HUMANO.	182
A. TEORIA DE LA FUNCIONALIDAD TECNICA DE LA EDUCACION.	183
B. TEORIA DEL CAPITAL HUMANO.	191
C. IMPLICACIONES DE LA EXPLICACION HOY DOMINANTE SOBRE LA RELACION ESCOLARIDAD EMPLEO EN LA PROBLEMÁTICA DEL GENERO FEMENINO.	195
2. EXPLICACION ALTERNATIVA EN TORNO A LA RELACION ESCOLARIDAD Y EMPLEO.	202
A. TEORIA SOCIOPOLITICA DE LA EDUCACION.	204
B. TEORIA DE LA SEGMENTACION DEL MERCADO DE TRABAJO.	211
C. APORTES DE LA TEORIA SOCIOPOLITICA DE LA EDUCACION Y LA TEORIA DE LA SEGMENTACION DEL MERCADO DE TRABAJO ANTE LA SITUACION LABORAL DE LA MUJER.	228

CONCLUSIONES .

APENDICE ESTADISTICO

BIBLIOGRAFIA .

INTRODUCCION.

La relacion que se establece entre escolaridad y empleo para el caso femenino ha sido abordada desde diversas perspectivas teoricas y metodológicas. sobre todo a partir de la década de los setenta. este hecho se explica en parte por la proliferacion de estudios, investigaciones, libros, documentales, etc.. que propicio la celebración del AÑO Internacional de la Mujer y el Decenio de las Naciones Unidas y por la insistencia de las feministas en el analisis de la problemática que enfrenta el género femenino al incorporarse al trabajo asalariado.

Explicar la articulacion entre escolaridad y empleo para el caso de las mujeres resulta relevante en tanto dicha relación adquiere rasgos o características específicas cuando se le relaciona con la problemática educativa y laboral que vive el género femenino. En este sentido, analizar cómo al interior de la estructura ocupacional la escolaridad de la fuerza laboral femenina es utilizada como un criterio de selección que propicia la relegacion de las mujeres de la Ciudad de México a actividades que contribuyen en su opresión. es objetivo general de la presente investigación.

Específicamente esta investigación explica la relación que se establece entre escolaridad y empleo para el caso de las mujeres de la Ciudad de México en la década de los ochenta, desde dos grandes perspectivas teóricas. el enfoque técnico-funcional economicista de la educación (representado en este trabajo por la

teoría de la Funcionalidad Técnica de la educación y la teoría del Capital Humano) por un lado y el enfoque "alternativo" (representado por la teoría Sociopolítica de la Educación y la teoría de la Segmentación del Mercado de trabajo) por el otro: en cuyo caso se pretende resaltar los diversos obstáculos o avatares que enfrentan estas mujeres (como género) al incorporarse al mercado de trabajo y el papel que desempeña en todo ello la escolaridad formal de la fuerza laboral femenina.

La investigación que presentamos se refiere a la Ciudad de México, es decir, a las 16 delegaciones políticas del Distrito Federal, y a los municipios conurbados del Estado de México (Atizapán de Zaragoza, Coacalco, Cuautitlán, Cuautitlán Izcallí, Chimalhuacán, Ecatepec, Huixquilucan, La Paz, Naucalpan de Juárez, Netzahualcóyotl, Tlalnepantla, y Tultitlán), esto debido, por un lado, al hecho de que la Ciudad de México constituye una de las zonas urbanas más importantes del país y por ende una zona donde se concentra una parte importante de la fuerza de trabajo femenina asalariada, y por el otro debido a que las mujeres que viven en la Ciudad de México comparten un área geográfica específica y una realidad económica, política, social y cultural particular dentro del contexto nacional, lo cual hace que la forma en como viven las relaciones cotidianas de opresión las mujeres de la Ciudad de México adquiera rasgos particulares. Por ejemplo, las mujeres de la Ciudad de México en tanto comparten un contexto específico, es decir, la ciudad, se dedican a actividades económicas particulares, propias de las grandes ciudades las cuales se encuentran en el sector servicios o

terciario, sector que ha aumentado considerablemente debido en parte a la expansión de la industrialización, la urbanización y la burocracia estatal provocando cambios en la estructura ocupacional. Por ejemplo en 1990 en la Ciudad de México un 73.4 % de la población económicamente activa femenina se empleo en el sector servicios y dentro de este en actividades consideradas "femeninas" como son: trabajadora de la educación, enfermera (servicios sociales), oficinista o secretaria en la Administración Pública, trabajadora doméstica, dependiente o comerciante (comercio), etc.

Asimismo esta tesis se ubica en la década de los ochenta, esto se explica si consideramos que:

La participación del género femenino en el mercado de trabajo se incrementó en las últimas décadas (sobre todo en 1940 y 1970); dicha participación aumento aun más a partir de 1982-1983, a raíz de la severa crisis económica que vivió el país. Las condiciones económicas difíciles que enfrentó México en la década de los ochenta, teniendo que soportar primero una tremenda crisis y luego un periodo largo de recesión económica provocaron un incremento considerable en la participación femenina en el mercado laboral, sin que ello significara un mejoramiento en las condiciones generales de trabajo de la mujer, o una mayor representatividad femenina en los puestos importantes de la economía.

La crisis económica que se registró en esta década trajo una fuerte reducción de los niveles salariales y por consiguiente una fuerte presión respecto al aumento del número de trabajadores

por familia, y por ende el aumento en la participación de la mujer en el mercado de trabajo. Las mujeres de diversas clases sociales, edades, estado civil, y número de hijos se incorporaron al mercado laboral para aumentar los ingresos familiares, teniendo que afrontar diversos obstáculos tales como: división de las actividades en el mercado de trabajo según el sexo, concepción tradicional sobre el trabajo femenino, renuncia patronal a contratar a las mujeres si están embarazadas, son casadas o tienen hijos pequeños, rescisión de la relación de trabajo en caso de que se embaracen, acoso sexual, etc.

Para poder analizar cómo al interior de la estructura ocupacional la escolaridad de la fuerza laboral femenina es utilizada como un criterio de selección que propicia la relegación de las mujeres de la Ciudad de México a actividades que contribuyen a su opresión será necesario desarrollar los siguientes aspectos generales:

A- Revisión de algunos proyectos educativos importantes promulgados por el Estado mexicano a través de la historia desde el positivista hasta el proyecto educativo liberal de 1940.

B- Explicación del papel de la escolaridad formal de la fuerza laboral femenina al interior de la estructura ocupacional.

C- Explicación a través de un análisis cuantitativo y cualitativo de la problemática educativa y laboral de las mujeres de la Ciudad de México al final de los ochenta, la discriminación que existe en el mercado de trabajo por razón del sexo.

D- Análisis de las actividades económicas que desempeñan mayoritariamente las mujeres que viven en la Ciudad de México y

la contribución de dichas actividades en la opresión del género femenino.

E- Explicación de la forma como ha sido entendido durante las cuatro últimas décadas el vínculo escolaridad empleo, resaltando sus implicaciones en la problemática de la mujer.

F- Distinción de los principales aportes de la teoría Sociopolítica de la Educación y la teoría de la Segmentación del Mercado de Trabajo en torno a la explicación del vínculo escolaridad empleo para el caso femenino.

El análisis de los aspectos anteriores nos lleva a hacer los siguientes planteamientos generales:

- Los proyectos educativos anteriores al de 1940, o sea, el positivista y el Vasconceliano, se caracterizaron por no establecer una relación directa entre el sistema productivo y el educativo y particularmente entre escolaridad y empleo y por asignar a la educación un papel eminentemente político, es decir, se pretendió sobre todo supeditar el proyecto educativo al proyecto político. En contraposición y de acuerdo a la formación de un Estado Nacional y a la definición del modelo de desarrollo capitalista dependiente para 1940 la educación ocupará una nueva dimensión. El proyecto educativo liberal establece una relación estrecha, lineal, entre el sistema educativo y el sistema productivo y entre la escolaridad y el empleo, propiciando así el surgimiento de una visión economicista, productivista y desarrollista de la educación, asignando a la educación el papel de servir al desarrollo económico del país.

- No obstante pese al predominio en la Política Educativa de

la visión economicista de la educación. (desde nuestra perspectiva). la escolaridad formal en la actualidad (contrariamente a lo planteado por el proyecto educativo liberal de 1940) tiene como papel principal. servir como criterio de selección social y ocupacional de la fuerza laboral lo cual tiene consecuencias específicas para el caso de las mujeres de la Ciudad de Mexico.

- La política educativa sustentada por el Estado mexicano en las cuatro últimas décadas ha explicado el vínculo escolaridad empleo desde la perspectiva del paradigma económico neoclásico de la educación. estableciendo que existe una relación directa, determinante entre escolaridad y empleo.

- La teoría de la Segmentación del Mercado de Trabajo y la teoría Sociopolítica de la Educación constituyen parte de un enfoque alternativo ante la explicación que ha dominado acerca de la relación escolaridad y empleo.

El desarrollo de los planteamientos anteriores su explicación y articulación se presentan a lo largo de la presente investigación.

El primer capítulo tiene por objeto explicar el papel que desempeña la escolaridad de la fuerza laboral al interior de nuestra sociedad. para ello se realiza en un primer momento un breve análisis histórico de las diversas formas que asume la división del trabajo. y su impacto en el papel dado a la escolaridad en sociedades con un alto grado de desarrollo capitalista. En un segundo momento se hace referencia a los distintos proyectos educativos sustentados por el Estado mexicano

y su vinculacion con un proyecto politico especifico: con el objeto de analizar a la luz de estos grandes proyectos educativos las tareas asignadas a la educacion formal en los distintos momentos historicos y explicar a la vez el papel que actualmente desempeña la escolaridad de la fuerza laboral en la sociedad mexicana.

Los proyectos o modelos educativos que se retomaron son:

a- El positivista, en tanto asigna a la educacion un papel preponderantemente politico al establecer un vinculo entre educacion, proyecto politico y filosofia positivista. b- El Vasconcelista, este es retomado pues asigna a la educacion formal un papel distinto al que le fue conferido en el proyecto educativo positivista, aunque tambien tiene una tarea politica especifica. c- En el tercer apartado se marca una etapa de transición (1828 - 1938) la cual resulta interesante pues en ella se empieza a perfilar un vinculo entre el nivel de escolaridad de la fuerza laboral y el desarrollo economico del pais, por lo cual se enfatiza en la formacion de cuadros para la industria a traves de la educacion tecnica. d- El proyecto educativo liberal de 1940, es fundamental para nuestro objeto de estudio pues, a traves de este proyecto educativo se instaura en la politica educativa mexicana el economicismo educativo, como una vision dominante acerca de la relacion que se establece entre sistema productivo y sistema educativo y en particular del papel que desempeña la escolaridad de la fuerza laboral en la sociedad mexicana.

El segundo capítulo tiene por objeto analizar el papel que

desempeña la escolaridad formal al interior de la estructura ocupacional y sus repercusiones en la problemática de la mujer de la Ciudad de México en los años ochenta.

Para alcanzar este objetivo se hace referencia primero al proyecto educativo liberal de 1940 con el propósito de argumentar cual es el papel asignado a la educación formal. asimismo se pone de manifiesto el papel que adquiere en la realidad mexicana actual (contrariamente a lo planteado por el proyecto educativo liberal) la escolaridad formal al interior de la estructura ocupacional.

En un segundo momento se presenta un marco general a propósito de la problemática del género femenino con el objeto de vislumbrar algunos rasgos que caracterizan la situación educativa y laboral de las mujeres de la Ciudad de México. En un tercer momento se retoma el papel que desempeña la escolaridad formal al interior de la estructura ocupacional con el propósito de establecer sus repercusiones en la problemática de la mujer de la Ciudad de México al final de los años ochenta. se hace énfasis en su nivel de escolaridad, las tareas que realiza principalmente al interior del mercado de trabajo, su ingreso, el sector de actividad económica donde se encuentra mayormente, etc. para argumentar con base en todo esto que la escolaridad es un criterio de selección que propicia la relegación de las mujeres de la Ciudad de México a actividades económicas que contribuyen a su opresión. En esta parte del trabajo se realiza un análisis cuantitativo basado en las estadísticas del Censo General de Población y Vivienda de 1990, y cualitativo, donde se rescatan

algunos planteamientos importantes de la teoría feminista.

En un cuarto momento se presentan algunos de los rasgos que caracterizan a cada una de las ocupaciones que desempeñan mayormente las mujeres de la Ciudad de México con el propósito de evidenciar cómo estas ocupaciones significan una relegación ocupacional y social que propicia la subordinación de dichas mujeres.

El tercer capítulo tiene el objeto de analizar como ha explicado la política educativa mexicana el vínculo escolaridad empleo a partir de las tres últimas décadas y su impacto en la problemática del género femenino.

En primera instancia se hace referencia a la explicación dominante en torno a la relación entre escolaridad y empleo, retomando la economía de la educación y dentro de ella, de modo específico a la teoría del Capital Humano y la teoría de la Funcionalidad Técnica de la educación, como dos grandes proposiciones teóricas que sirven de sustento en la explicación que ha hecho la política educativa mexicana en las cuatro últimas décadas sobre el vínculo escolaridad empleo con el propósito de resaltar sus implicaciones en la problemática del género femenino en los años ochenta.

En segunda instancia se retoman la teoría Sociopolítica de la Educación y la teoría de la Segmentación del Mercado de Trabajo como dos proposiciones teóricas que explican la relación entre escolaridad y empleo desde una perspectiva distinta a la dominante en las tres últimas décadas y que en este sentido resulta alternativa y crítica ante dicha explicación. Esto se

hace con el objeto de distinguir los principales aportes de la teoría Sociopolítica de la Educación y la teoría de la Segmentación del Mercado de Trabajo, en torno a la comprensión del vínculo escolaridad empleo para el caso de las mujeres de la Ciudad de México en los años ochenta.

CAPITULO I

Contextualización :Relación entre escolaridad y fuerza
laboral en la sociedad mexicana ;
algunos antecedentes.

OBJETIVO:Explicar el papel que desempeña la escolaridad de
la fuerza laboral al interior de nuestra
sociedad.

Explicar el papel que desempeña la escolaridad formal de la fuerza laboral en una sociedad capitalista dependiente como la nuestra requiere. por un lado, la realización de un breve analisis histórico de las diversas formas que asume la division del trabajo. bajo el modo de producción capitalista. con el proposito de evidenciar el papel asignado a la escolaridad. y por el otro, analizar en el contexto mexicano .a partir de los principales proyectos y discursos educativos. cual ha sido la tarea asignada a la educación formal y su relación con el empleo; ambos aspectos permiten tener una idea mas clara acerca del papel actual de la escolaridad de la fuerza laboral al interior de la sociedad mexicana.

1. EL PAPEL DE LA ESCOLARIDAD EN EL CAPITALISMO.

Nos referiremos primero a las diversas formas asumidas por la división del trabajo y su impacto en el papel dado a la escolaridad. en sociedades con un alto grado de desarrollo capitalista: explicando que el proceso histórico de transformación del sistema de producción artesanal en la forma de producción manufacturera fabril (siglo XVIII). implicó una ruptura fundamental en las formas de adquisición y de transmisión del conocimiento.

Mientras que bajo el sistema de producción artesanal el conocimiento necesario para el trabajo se aprendía directamente en el trabajo, a través de la experiencia y bajo la supervisión del maestro artesano y por tanto no existía la acreditación educativa previa al trabajo; bajo el sistema manufacturero capitalista se impulsó decididamente el concepto de la necesidad de la escolaridad obligatoria y se inició la práctica de exigir de la fuerza laboral alguna acreditación formal de su nivel de escolaridad como requisito para el empleo.¹

Hasta el momento histórico en que se formalizó e institucionalizó el proceso de instrucción en el modelo educativo escolarizado, no existía un sistema de acreditación o evaluación social de las personas previo a su desempeño práctico. El aprendizaje se realizaba sobre todo a través de esquemas de interacción entre estudio y trabajo, y en las artes y oficios existentes, mediante el sistema de aprendices guiados por un maestro.²

En este sistema, sólo cuando el aprendiz había demostrado fehacientemente su competencia y conocimiento podía ascender a algún rango superior a su oficio o profesión. Por tanto la práctica de la acreditación o evaluación de las capacidades de las personas, anterior a su desempeño en el trabajo, se originó

¹ GÓMEZ Campo, V. Manuel y MUNGUIA Espitia, Jorge "Educación y Estructura económica: Marco Teórico y Estado del Arte de la Investigación en México". En PEREZ Castaño María Guadalupe (Coord). Planeación Académica. México. UNAM - Porrúa, 1988, p 133.

² *Ibid.*, p 134.

con el rápido crecimiento del sistema escolarizado como modelo hegemónico de instrucción.

Por otra parte, la expansión del sistema de producción manufacturero requirió de la libre oferta de las personas en cuanto "fuerza de trabajo", en el mercado de trabajo, donde de manera supuestamente justa y objetiva cada persona encontraría el trabajo adecuado a su calificación, y la remuneración correspondiente a su productividad. Al atribuirle a la experiencia educativa en la escuela la capacidad de calificar a la persona para la producción (funcionalidad técnica de la educación), la distribución ocupacional y la remuneración de la oferta laboral llegaron a ser cada vez más mediatizadas por el nivel de escolaridad, sobre todo a partir del rápido aumento de ésta en la abundante oferta laboral.

Es así como, la evolución de las formas de producción, de los incipientes talleres manufactureros a la gran fábrica industrial tuvo consecuencias fundamentales respecto a las formas tradicionales de adquisición del saber. El aprendizaje integrador de conocimientos prácticos y generales, que permitía la comprensión global del proceso productivo, realizado en el trabajo mismo y cuyos maestros eran los artesanos de mayor experiencia y habilidad fue gradualmente eliminado; desapareciendo por lo tanto aquella forma de transmisión del saber entre los artesanos de mayor experiencia y los aprendices.

La práctica de exigir de la fuerza laboral alguna acreditación de su nivel de escolaridad como requisito para el

empleo fue progresivamente extendiéndose y formalizándose a medida que el sistema de producción fabril se fue expandiendo y complejizando técnicamente. Es así como en el modo de producción capitalista la fuerza laboral es diferencialmente acreditada por el sistema educativo según tipo y nivel de escolaridad. Apareciendo la escolaridad como un requisito indispensable para el empleo en formaciones sociales con un alto nivel de desarrollo capitalista.

2. LA ESCOLARIDAD EN EL CONTEXTO MEXICANO.

En el caso de México en tanto país capitalista dependiente con un desarrollo capitalista tardío: el desarrollo histórico de las fuerzas productivas, la división del trabajo y su impacto en el papel asignado a la escolaridad ha sido distinto respecto a las sociedades con un alto desarrollo capitalista. Pues, en las sociedades con un alto grado de desarrollo capitalista la evolución de las formas de producción ha sido sumamente acelerado, a la vez que el vínculo o asociación entre el papel dado a la educación formal y el desarrollo de las fuerzas productivas, se presentó desde el surgimiento mismo del modo de producción manufacturero fabril (siglo XVIII); mientras en el caso mexicano, la evolución de las formas de producción y por ende de las fuerzas productivas ha sido más lento, tardío, respecto a las sociedades con un alto grado de desarrollo, de tal suerte que el papel que desempeña la escolaridad de la fuerza laboral, en el contexto mexicano no aparece desde el principio supeditado al desarrollo de las fuerzas productivas sino más bien

el papel asignado a la educación formal se encuentra en concordancia con los proyectos políticos impulsados en los distintos momentos históricos; de este modo la concordancia entre el papel asignado a la educación formal y el desarrollo de las fuerzas productivas (que se presentó desde el siglo XVIII en los países con un alto nivel de desarrollo), en el caso de México se empezó a perfilar en los años treinta y se consolidó en la década de los cuarenta a raíz de las nuevas características que adquiere el desarrollo capitalista dependiente como consecuencia del proceso de industrialización³. Por ello analizar el papel que desempeña la escolaridad de la fuerza laboral al interior de nuestra sociedad adquiere un significado esencialmente distinto. se requiere pues hacer referencia a los distintos proyectos educativos sustentados por el Estado mexicano y su supeditación a los proyectos políticos impulsados en los diversos momentos históricos, así como su impacto en el papel o tarea asignada a la educación formal.

El Estado mexicano a través de la historia ha sostenido discursos educativos diferentes los cuales han tomado vida en proyectos educativos específicos vinculados a la vez con un proyecto político en particular. A la luz de estos grandes

³ No se pretende aquí afirmar que el desarrollo dependiente de América Latina y de México en particular haya surgido en los años cuarenta, pues, éste se reportó desde el tiempo de la colonia y ha estado presente a lo largo de la historia, aunque ha adquirido formas específicas en diversos momentos. Así por ejemplo en el tiempo de la colonia México dependía política y económicamente de la metrópoli al tiempo que ésta merced a la explotación y expropiación de nuestro pueblo logró emprender una gran acumulación de capital.

proyectos o modelos educativos pueden analizarse las tareas asignadas a la educación formal en los distintos momentos históricos y explicar a la vez el papel que actualmente desempeña la escolaridad de la fuerza laboral en la sociedad mexicana.

A. POSITIVISMO Y PROYECTO EDUCATIVO

En primera instancia, un proyecto o modelo educativo que consideramos necesario retomar no solo por su impacto en buena parte de la historia de la sociedad mexicana, sino por el vínculo que se establece entre este proyecto educativo, el proyecto político y la filosofía positivista, así como el impacto de dicho vínculo en el papel asignado a la educación formal (la cual adquiere un carácter preponderantemente político) es el positivista. Este proyecto se remonta a la segunda mitad del siglo XIX y es formulado e impulsado por el maestro Gabino Barreda representante de la filosofía positivista en México.

Antes de referirnos al proyecto educativo específicamente creemos necesario considerar que en México después de la guerra de Independencia se produce un empate entre liberales y conservadores entre el partido del "progreso" y el partido del "retroceso", como las dos principales fuerzas participantes en el movimiento de Independencia. Estas dos posiciones (liberales y conservadores) tienen distintos proyectos para la construcción del México independiente, lo que produjo una larga lucha entre estas dos fuerzas que durara desde 1824 hasta 1857.

El grupo de los liberales (compuesto por abogados, profesionistas e intelectuales) donde participaban hombres como

José María Luis Mora, Mariano Otero, Valentín Gómez Farias etc., consideraba (a grandes rasgos) que la nueva forma que debía asumir la Nación era el federalismo y el sistema representativo, para ello era necesario acabar con todas las instituciones virreinales, destruir los privilegios del clero y del ejército y establecer la superioridad del poder civil sobre el militar. Para este grupo la función única del Estado era ser guardián del orden público ser un Estado árbitro que salvaguardara el interés de la Nación. El proyecto económico de los liberales consistía en formar la pequeña propiedad, buscar la inversión extranjera para desarrollar la industria y establecer el sistema económico de libre cambio.⁴

Los conservadores por su lado (conformados por el clero, latifundistas y milicia) coinciden con los liberales en la necesidad de construir un Estado árbitro, pero rechazan la idea del federalismo. En el plano económico argumentan que el desarrollo de la nueva Nación debe sustentarse en la gran propiedad, esta idea los hacía fuertes aliados del clero y la milicia.

Esta pugna entre conservadores y liberales es importante pues durante más de cuarenta años estos sectores se enfrentan y luchan por todos los medios por poner su programa como proyecto general de la nueva República independiente.

Dentro de los obstáculos que los liberales tienen que

⁴ MARTINEZ Della Roca. " Los Antecedentes: Educación y Proyecto Liberal. México, 1980, p 40.

vencer para imponer su sistema representativo y la reforma liberal está el poder de la Iglesia, que ejercía una "tiranía mental" sobre los individuos a través del monopolio que poseía de las escuelas.

Esta situación aunada a las condiciones políticas, sociales y culturales que prevalectan en el país, hacia necesaria una verdadera reforma "intelectual y moral", para que pudiese avanzar el proyecto liberal, para impulsar esta reforma los liberales propusieron un sistema de educación pública y laica. El ideal educativo de los liberales proponía una educación que no fuera dogmática, que forme en los jóvenes un espíritu de duda y de investigación .

En realidad los liberales se proponían impulsar, en oposición al clero, un proceso contrahegemónico que les permitiera ganar el espacio educativo, para desarrollar desde ahí una nueva cultura alternativa que era indispensable para la conquista del poder. Los liberales pretendían hacer uso de la educación, a un nivel primario para "liberar" las conciencias de las masas del tutelaje clerical y a un nivel medio y superior para formar un nuevo tipo de intelectual que dentro de otras cosas fuera capaz de asumir la dirección y administración del nuevo Estado que los liberales buscaban.⁵

Un acontecimiento significativo se efectuó en 1833 cuando debido a una coyuntura importante los conservadores y liberales

⁵ Ibid., p 45.

se ven obligados a establecer una alianza, de modo que los conservadores ceden la vicepresidencia de la República a Valentin Gómez Farías de este modo los hombres "positivos" fueron llamados a ejecutar las reformas especialmente en educación. Gómez Farías emprendió una ofensiva contra las instituciones heredadas de la colonia: el Estado tomó en su poder la instrucción pública y se declara que el ejercicio del poder y la enseñanza es una profesión libre y por tanto puede ser realizada por cualquier particular. El gobierno se propuso brindar una educación gratuita y sistematizada para ello se elaboró un plan sobre la base de una enseñanza científica, literaria y artística.⁶

Aunque esta reforma de 1833 acabo en 1834, representa la última oportunidad seria que tuvieron en la primera mitad del siglo XIX los liberales para adquirir el control de la educación. Si bien es cierto, las ideas liberales no pudieron dominar el ámbito educativo en el periodo 1824-1857, poco a poco fueron dejando huella en amplios sectores de la sociedad, esta lenta asimilación sumada a una serie de errores políticos cometidos por el grupo conservador: como la velada participación del clero a favor de la intervención norteamericana en 1847 y las consecuencias que esto trajo al país, conllevó al profundo deterioro de la imagen política de partido de "retroceso". También debido a la situación de pobreza y abandono en que los gobiernos conservadores mantenían a la población indígena y rural

⁶ Ibid..p 47.

se agudizó más dicho deterioro. Produciéndose una crisis mayor cuando en 1853 el liberal Juan Alvarez se levanta en armas en la Revolución de Ayutla. Con el triunfo del levantamiento de Ayutla contra Santa Ana se inicia el movimiento de la Reforma (1854-1867) que significó el nuevo proceso de conquista del poder por los liberales.

Las leyes de reforma impulsadas por los liberales pretenden destruir el poder material del clero, pero al mismo tiempo se tiene mucha esperanza en la virtud "transformadora" de la educación, que destruiría también el poder espiritual de esa institución. En consecuencia con esta estrategia la constitución de 1857 estableció la supresión del monopolio de la Iglesia sobre la educación.⁷

Sin embargo después de la intervención francesa (1864-1867), no obstante que el grupo dirigente liberal se consolida en el poder de la Nación, el modelo teórico liberal es imposible de implantar; el proyecto de construir el Estado arbitro, de desarrollar la pequeña propiedad, de establecer el federalismo y el sistema representativo de gobierno, de acabar con el centralismo y de imponer el libre comercio, fracasó pues lo que la realidad política impone es el "orden".

Las modificaciones que la realidad impone al modelo teórico liberal, carecían de un corpus filosófico que las justificara, es así como se encuentra su expresión más clara en

⁷ Ibid., p 50.

las concepciones positivistas de Gabino Barreda. De modo que Benito Juárez lo invita a participar en los proyectos liberales de reconstrucción nacional, convirtiendolo en uno de los principales intelectuales. Es así como el positivismo, representado en Mexico por Gabino Barreda, surgió como un instrumento adecuado para establecer el orden liberal. Barreda vio en los liberales mexicanos, la fuerza que ha creado las condiciones de un nuevo orden positivo garantizador del progreso.

Juárez comprendió (explica Justo Sierra)⁸ que las burguesías en que forzosamente se recluta la dirección política y social del país, por la estructura misma de la sociedad moderna, necesitaban realmente de una educación preparadora del porvenir. Juárez entonces encarga a Gabino Barreda, preparar a la joven burguesía mexicana para dirigir los destinos de la Nación. El instrumento ideológico de que se sirvió el maestro mexicano fue el positivismo, pues en este encontraba los elementos conceptuales que justificaban una determinada realidad política y social, la que establecía la burguesía mexicana. Barreda aparece entonces como el educador de una determinada clase social y el positivismo como un instrumento al servicio de esta clase.⁹

Barreda sostenía que la humanidad debía llegar a una emancipación triple: emancipación científica, religiosa y política, las cuales solo eran posibles mediante la emancipación

⁸ SIERRA Justo, cit. por, ZEA Leopoldo. En: El Positivismo y la Circunstancia Mexicana. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1965 p 47.

⁹ Ibid., Pp. 49 - 54.

mental que se lograría a través del positivismo.

El modelo o proyecto educativo propuesto por Barrera planteaba que la educación debía abarcar todas las ciencias positivas: empezando por las matemáticas, siguiendo por ciencias naturales (cosmografía y física, geografía y química, botánica y zoología). Dicho proyecto se oponía a la educación de carácter "teórico", en su lugar proponía una educación práctica la cual se obtendría del trato directo y aplicación de las ciencias positivas; esta idea tiene su origen en la tesis positivista según la cual ningún conocimiento debe basarse en un principio de autoridad sino en la experiencia. Desde esta óptica la separación entre teoría y práctica genera hombres incompletos, da lugar al desorden y genera prejuicios.¹⁰

Es necesario precisar que para Barrera el desorden social y político, tiene sus raíces en el desorden de las conciencias, por tanto si se lograra ordenar la conciencia de los individuos, se podría ordenar la sociedad. Para lograr lo anterior proponía la uniformidad de las conciencias como base para guardar el orden social, sería entonces necesario que todos los mexicanos tuvieran lo que llama Barrera "un fondo común de verdades". La educación tiene en este sentido como finalidad ofrecer el máximo de verdades, sobre las cuales apoyen los individuos su criterio. la educación buscaría que los supuestos de los que parte toda clase de opiniones sean aquellos que ofrece

¹⁰ Ibid., p. 58 .

y puede demostrar la ciencia positiva.¹¹

Por otro lado para Barreda existe un mal social, que es la anarquía. él pretende remediarla por medio de una planificación educativa a la que todos los mexicanos deben someterse pues la educación es la mejor base para establecer un orden social permanente. Explica Barreda que México ha caído en la anarquía y la violencia por falta de creencias, por tanto para acabar con esta violencia y anarquía será necesario ofrecer a los mexicanos nuevas creencias. Estas creencias serán las que se apoyen en la demostración positiva. Bajo esta lógica la escuela tendría como misión ofrecer a los mexicanos un conjunto de verdades demostradas, eliminando para ello todo tipo de ideas basadas en la fantasía o en el escepticismo. La nueva creencia tendría como base la demostración científica, por medio de la cual nada puede ser impuesto, sino mediante su demostración. Por medio de dicha educación dice Barreda: "Ni el terror ni la inquisición renacerán ya, porque el punto de vista ha cambiado, porque el método de resolver las cuestiones es diferente, porque la observación y la experimentación han sustituido a la autoridad, porque la ciencia se ha sobrepuesto a la ontología".¹²

Se consideraba por otra parte, que la educación basada en la filosofía positiva haría imposible la violencia Jacobina¹³

¹¹ Ibid., p.125.

¹² Ibid., p.129.

¹³ Jacobinos les llamaban a los liberales extremos.

y la conservadora. Así la escuela sería un laboratorio donde se demuestran y prueban todas las ideas y creencias: en ella se harían patentes las "auténticas verdades".

Por otro lado puede decirse que el proyecto educativo propuesto por Barreda se proponía formar a un hombre de "orden", pues el orden es, según el maestro mexicano la única base y garantía de todo progreso real.

Barreda criticaba también a la antigua educación por formar hombres "soñadores", hombres "fuera de la realidad" que querían adaptar ésta a sus fantasías, y por el contrario proponía que la educación formara hombres "prácticos" (y no soñadores políticos), que a través de las ciencias positivas se formaran auténticos realistas, hombres "prácticos" que solo quieren aquello que los hechos demuestran que puede ser. Por otro lado el ideal de hombre de los positivistas, pretendía lograr un hombre "útil" a la sociedad, que buscara el "orden" y el "progreso" de la misma.

Por todo lo anterior puede argumentarse (sin pretender un análisis exhaustivo), que este proyecto educativo concebía a la educación, como una educación de clase, en tanto sería a través de ella que se formarían los cuadros de la joven burocracia, para administrar y dirigir la nación. la educación sería también de carácter científico pues se busca que toda opinión y creencia estén basadas en la demostración científica, a través de las "ciencias positivas"; es una educación pragmática en tanto enfatiza la práctica y la experiencia como base de la formación

de los individuos y utilitarista pues se considera que toda enseñanza debe ser "útil" y no de "adorno".

Bajo esta perspectiva a la educación formal se le asigna la gran misión de producir el "orden" para obtener el "progreso". Así pues el "orden social" considerado por Barreda y los positivistas como indispensable para el "progreso", se lograría a través de la homogeneización o uniformidad de las consciencias de los individuos, pues si todos pensarán igual (argumentaba Barreda) no habría anarquía, ni desorden, ni violencia; bajo esta lógica la educación sería el medio por el que se alcanzaría este propósito.¹⁴

B. EL ATENEO DE LA JUVENTUD Y SU POSICION ANTE EL POSITIVISMO.

Se hace necesario en esta parte de la exposición resaltar la importancia del "Ateneo de la Juventud", en cuanto grupo de intelectuales que en su momento sostuvo una posición contestataria y crítica ante el proyecto educativo positivista, la tarea que este proyecto asignaba a la educación y sus repercusiones en la sociedad mexicana de la segunda mitad del siglo XIX.

El positivismo en México, fue combatido por distintos grupos políticos y religiosos (jacobinos y católicos), pero hubo un

¹⁴ Para una lectura detallada del tema véase ZEA Leopoldo. En: El Positivismo y la Circunstancia Mexicana. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1985.

grupo más con el que se tuvo que enfrentar el positivismo mexicano, un grupo formado en su propio seno, dentro de sus formas educativas. Este grupo de jóvenes salió de la filosofía o doctrina que se les había inculcado y buscó nuevos horizontes. Se trata de la generación llamada del "Ateneo de la Juventud".

Algunas de las críticas que lanzaba el grupo de intelectuales del "Ateneo" contra los positivistas se circunscriben al tipo de hombre que había formado el positivismo, este grupo sostenía que dicha corriente filosófica, formó hombres prudentes, indiferentes, juiciosos y sumisos, hombres avidos de bienestar material, celosos de su prosperidad económica, que durante treinta años colaboraron en la obra política de Porfirio Díaz.¹⁵

El positivismo era (de acuerdo con la interpretación del Ateneo) el instrumento ideológico del cual se servía una determinada clase social para justificar sus prerrogativas sociales y políticas. "Escritores y educadores del viejo tipo científico (dice Vasconcelos), expresaron con frecuencia la opinión de que nuestro pueblo, particularmente el indio y la clase trabajadora constituían una casta irredimible... y afirmaron, asimismo, que toda esta población oprimida era totalmente incapaz de derrocar el despotismo militar y político de Porfirio Díaz. Y, sin embargo... la Revolución y la vida misma burlaron la doctrina positivista según la cual el progreso

¹⁵ Ibid., p.133.

produce fatalmente una clase afortunada que, por poseer mejores dotes, representa la selección de las especies y tiene, por lo mismo, el derecho casi sagrado de explotar y sostener a su dominio a los ineptos"¹⁶

Tal era la visión que del positivismo tuvo la generación que le era más inmediata. La inconformidad de esta generación no es sólo inconformidad con la doctrina, con la filosofía, en sentido abstracto, sino con todo aquello de que es expresión esta doctrina. La crítica viene también de la incapacidad de esta doctrina (positivista) en dar solución a los problemas políticos y sociales que prometió resolver.

La generación del Ateneo de la Juventud constituye el grupo de intelectuales que logra oponerse al positivismo, que luchó contra una forma social y cultural llamada el porfiriismo.¹⁷

C. VASCONCELOS Y EL NUEVO PROYECTO EDUCATIVO

Tras el triunfo de la Revolución mexicana sobre el gobierno de Porfirio Díaz, surge un nuevo proyecto educativo, el cual resulta totalmente distinto al positivista, nos referimos al modelo educativo propuesto e impulsado por José Vasconcelos durante los primeros años de la década de los veinte. El proyecto vasconceliano resulta relevante en tanto asigna a la

¹⁶ VASCONCELOS José, cit.por. ZEA Leopoldo, 1985, p.140.

¹⁷ Ibid., p.142.

educación un papel distinto del que le fue conferido en el proyecto positivista. el nuevo proyecto proponía una educación capaz de formar un hombre "educado" que encarnara los más altos valores humanos, que alcanzara el placer creativo por el ejercicio artístico el cual alimentaría su espíritu. De acuerdo con el proyecto de Vasconcelos a través de la educación se lograría la integración cultural, considerada en su época indispensable para la conformación de la nación.

Cabe señalar que, si bien es cierto, las propuestas del proyecto educativo y cultural de Vasconcelos resultaban adecuadas para dar solución a las necesidades político-ideológicas del régimen de Obregón y en este sentido se establece una concordancia entre el proyecto educativo y el proyecto político; el proyecto o modelo educativo propuesto por Vasconcelos en la primera parte de la década de los veinte imprimió un sentido nuevo al papel asignado a la educación en la sociedad mexicana de aquella época.

Tras la derrota del régimen porfirista mediante el movimiento revolucionario de 1910. Alvaro Obregón se convierte en el nuevo presidente, encargado de abrir paso a la reconstrucción política y a la consolidación del nuevo Estado mexicano.

Obregón (1920-1924) tenía por delante la tarea de reparar los daños ocasionados por la guerra, trabajando en la reconstrucción y pasificación del país. Primero buscando la rendición de los grupos todavía levantados en armas (residuos del zapatismo); y segundo, quizá el más difícil, la reorganización

social y política del país. es decir lograr la convivencia política a la luz de los nuevos proyectos revolucionarios. El dar por terminada la guerra implicaba reconocer que ya no había necesidad de defender con las armas las demandas de los grupos; implicaba aceptar que las exigencias eran legítimas: la lucha por la tierra, por los derechos laborales, la defensa contra el extranjero, la educación, etc. El nuevo Estado se comprometió a hacer cumplir esas demandas, de modo que las incluyó en su proyecto político.¹⁸

Vasconcelos, intelectual reconocido y respetado, carismático y audaz es llamado por Obregón para 'aconsejar' en materia de educación pública.

Vasconcelos quien se convirtió en el primer ministro de educación del periodo posrevolucionario formuló un proyecto educativo y cultural cuyas propuestas resultaron adecuadas para dar solución a las necesidades político-ideológicas del régimen de Obregón. Este último quedó tan convencido del proyecto de Vasconcelos que le proporcionó todo su apoyo y los medios para ponerlo en marcha. De esta manera se perfila un nuevo proyecto educativo que por su particular forma de concebir la educación y su papel en la sociedad mexicana de los años veinte merece ser retomado.

Cabe aclarar que en 1920 cuando se define el proyecto educativo, se vivía un ambiente de fervor revolucionario y de

¹⁸ MANTECÓN Vázquez Verónica. "El Intento Redentor de José Vasconcelos" En LECHUGA Solís Graciela (comp) México, Edit UAM, Xochimilco, 1983, p.20.

entusiasmo edificador. Después del prolongado periodo de guerra civil e inestabilidad política se había logrado por fin la paz y existía una gran expectativa sobre el momento en que iniciarían las transformaciones políticas, materiales y de orden educativo y cultural provistas en el programa del constitucionalismo. Este periodo se concibió como el inicio de una nueva era histórica, en la que a partir del triunfo, se harían realidad los ideales transformadores.¹⁹

Los intelectuales encargados de las tareas educativas del Estado (encabezados por Vasconcelos) compartían esta visión, concebían en consecuencia su inserción en el aparato estatal como la oportunidad de participar en la edificación de una sociedad nueva, en que desaparecerían las injusticias sociales, y se realizarían sus sueños de convertir a México en una nación democrática, moderna y progresista. Los jóvenes intelectuales comprometieron toda su energía en la búsqueda de soluciones a los problemas que desde su óptica eran más apremiantes: La desintegración económica, étnica y cultural del país.²⁰

Vasconcelos a través de sus obras y su participación en la vida cultural y política del país, delineaba su pensamiento que trataría de llevar a la práctica posteriormente como secretario de educación: iniciar una cruzada civilizadora para sacar al país de la barbarie. Desde que era miembro del Ateneo de

¹⁹ TABOADA, Eva "Educación y Lucha Ideológica en el México Posrevolucionario (1920 - 1940)". México, 1985 .p.44.

²⁰ Ibid., p.46.

la Juventud. Vasconcelos se reveló contra el positivismo, utilitario y pragmático, que limitaba y denigraba el espíritu creador de la raza indígena. Más adelante convirtió el Ateneo de la Juventud en Ateneo de México y fundó la Universidad Popular Mexicana a la que asistieron obreros y adultos en general a oír cursos, conferencias, conciertos.

El antecedente es importante porque de esta manera fundó la mística de la educación para el pueblo, socorrida bandera de los gobiernos posrevolucionarios, y agrupó en un fervor nacionalista precedido por Vasconcelos a los intelectuales y artistas de la época: configuró la imagen de un cultura mexicana como un movimiento anticolonialista bolivariano, y un poco indigenista.

Estos tres aspectos: el antimperialismo, la idea de una América integrada como sueño Bolívar y el indigenismo como una síntesis cultural, son ideas que permean el modelo o proyecto educativo que propuso Vasconcelos. Este intelectual mexicano habla de la necesidad de volver a lo propio, haciendo un esfuerzo por potenciar las virtudes de la raza, para oponerlas al imperialismo que amenaza con expandirse cada vez más. A la vez que Vasconcelos lucha contra el espíritu de "progreso" científico y sajón, busca la civilización que dominara a la barbarie, entendiéndola por civilización el acceso a la cultura universal, a la belleza, y a la elevación espiritual, y por barbarie el estado inculto y salvaje, la degradación espiritual del hombre que no conoce los caminos de la creación. En el

pensamiento vasconceliano el termino civilizacion tiene un contenido eminentemente espiritual: civilizacion es cultura y barbarie es pobreza de espiritu.²¹

Para Vasconcelos la educacion publica en Mexico no tenia más propósito que "formar buenos ciudadanos, es decir, hombres y mujeres libres, capaces de juzgar la vida desde un punto de vista propio, de producir su sustento y de forjar la sociedad de tal manera que todo hombre de trabajo este en condiciones de conquistar una cómoda manera de vivir".²²

Vasconcelos creia que este ideal educativo podia realizarse pues contrariamente a lo que suponian los positivistas, deterministas y evolucionistas, en Mexico el pueblo indigena y trabajador habia demostrado su capacidad para modificar el medio que se empeñaba en mantenerlo irredimible.

Por otra parte Vasconcelos cree en la mision de la raza mestiza ("còsmica") latinoamericana, que contribuiria a la superación de la vida universal: a mejorar el mundo creando "tipos más perfectos de vida". De ahí que el proyecto educativo no solo tuviera para él, el objetivo de alcanzar la libertad y el bienestar economico (redencion material); sino que Mexico tenia que contribuir gracias a la "originalidad en su tradicion, en su estirpe y en su ambiente" junto con los paises latinoamericanos a "forjar una nueva y mas amplia expresion del espiritu latino

²¹ MANTECON Vázquez, op.cit., p.23.

²² VASCONCELOS José.cit.por. MANTECON Vázquez, Ibid., p.25.

(redención espiritual)... para organizar en un vasto continente abierto a todas las razas y colores de piel" "un nuevo ensayo de la vida colectiva: un ensayo fundado no solo en la utilidad, sino precisamente en la belleza que nuestras razas del sur buscan, como si en ella encontrara la suprema ley divina.²³

La rebelión contra el pragmatismo acentua en Vasconcelos la importancia de lo estetico. Educar es capacitar al hombre para el disfrute de la belleza. O aun más: lo estetico, lo bello, es el mejor instrumento para educar.

La Revolución corroboró la validez del pensamiento de Vasconcelos. Los ejércitos campesinos que se levantaron en armas contra la opresión de Diaz dieron muestra de la capacidad renovadora de la raza, hablaban del potencial creativo del pueblo mexicano. Con el empeño demostrado por los regimenes revolucionarios de reorganizar la sociedad despues del sacudimiento que removio las bases del porfirismo y una vez superada la lucha entre facciones, se creaba el espacio propicio para la puesta en practica de las ideas redentoras y mesianicas del filosofo. Sin duda era el momento de impulsar hacia una nacion diferente a traves de una "revolucion cultural".²⁴

Con el triunfo militar de las clases medias y la pequeña burguesia, representadas por Carranza y Obregon, quedo sellado el caracter capitalista del proceso. La derrota politica de los

²³ Ibid., p.27.

²⁴ Ibid., p.29.

proyectos más radicales (aquellos que exigían la tierra y sobre todo en propiedad comunal) aunada a la imposibilidad de que se sellara un pacto entre campesinos y obreros confirmó la hegemonía de la pequeña burguesía, la que expresa su proyecto de clase en la Constitución de 1917. Ella constataba la entrada del país en la "modernidad", en la civilización occidental tan buscada. Triunfa el capitalismo en el país, pero al mismo tiempo contempla las demandas de las clases trabajadoras: solución del problema agrario, independencia nacional, equilibrio entre clases, desarrollo económico: elementos que van perfilando lo que se conoce como "ideología de la Revolución mexicana".

Dentro de un contexto como este un hombre como Vasconcelos tenía mucho que ofrecer. De hecho, aunque producto de una reflexión filosófica más complicada, la política y más concretamente el proyecto educativo que diseña Vasconcelos es una adaptación del mesianismo personal a las necesidades más urgentes de la política estatal. Y si la obra educativa tuvo alcances tan profundos y resultados tan avasalladores se debió al apoyo decidido otorgado por el Estado, en la medida en que las propuestas del ministro coincidían con las necesidades ideológicas y sociales del momento. La propuesta de Vasconcelos incorporó a los mexicanos al nuevo proyecto nacional, creando la idea de nación. Asimismo legitimaba al Estado al hacer efectiva una demanda popular de tanto peso como era la educación: si se toma en cuenta que al principio del movimiento armado de 1910, el Censo Nacional registró una población de 15.2 millones de

habitantes en la República Mexicana de los cuales un 80 % es decir 12 millones de mexicanos eran analfabetas.²⁵

Vasconcelos vio cumplida una de sus mayores ambiciones cuando Obregón decidió promover las reformas constitucionales necesarias para crear la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cual se encargaría de impulsar en forma sistemática y progresiva, el servicio organizado de educación popular que se encontraba segmentado entre las diversas dependencias del Departamento de Estudios Universitarios y de Bellas Artes. Así la SEP nació y a la vez se convertía en la instancia que ejerce la dirección técnica y administrativa sobre todo del sistema educativo oficial (federal y estatal). De esta manera el sistema educativo se hace dependiente económica, administrativa y técnicamente del gobierno federal, de tal suerte que el ejercicio del monopolio educativo por parte del Estado quedó asegurado.

Vasconcelos inauguraba oficialmente los servicios de la SEP el 20 de julio de 1921; de inmediato puso en marcha su proyecto para alfabetizar la población rural mientras que se procuraba paralelamente elevar en nivel cultural del país.²⁶

El joven ministro veía en la educación el medio eficaz de redención material y espiritual de la sociedad, de ahí su urgencia de realizar una reforma educativa cuyo objetivo fuera promover una profunda transformación moral e intelectual. En su

²⁵ ROBLES Martha. Educación y Sociedad en la Historia de México. México. Ed. Siglo XXI. 1985. p.41.

²⁶ Ibid., p.38.

concepción dicha transformación contribuiría a la conformación de una cultura nacional que al ser compartida por todos los mexicanos se convertiría en el lazo de unión.

Como responsable de la educación, Vasconcelos puso en práctica su mística cultural. La patria (desde su óptica) se libraría del estado de crueldad y barbarie en el que se encontraba, a través de la redención espiritual. La educación contenía una idea de la nacionalidad capaz de despertar al país a su verdadera libertad, purificaría a la población mexicana de la opresión y la ignorancia.²⁷

El proyecto educativo de Vasconcelos estaba orientado hacia objetivos diferentes respecto a la corriente positivista que se propagó en México al término de la Reforma y prevaleció durante el porfiriato. El modelo educativo de Vasconcelos se perfilaba hacia una posición contraria que, lejos de educar hombres estrictamente para lo utilitario, buscaba, por medio de la educación popular, atacar la barbarie que el pueblo de México venía padeciendo desde la colonización española. El maestro sería el redentor ante un estado de miseria, ignorancia e incultura en que la historia, y la última revolución, habían colocado a la inmensa mayoría de los mexicanos.²⁸

Instructores, libros y arte serían las nuevas armas que redimirían y purificarían las diferencias raciales, económicas y

²⁷ MANTECÓN Vázquez, op. cit., p. 26.

²⁸ ROELES Martha, op. cit., p. 91.

sociales de un México "barbaro". La educación seria, bajo esta perspectiva, la única vía eficaz para la integración nacional y el ejercicio democrático porque al tener conciencia de sus fines humanos, el individuo llegaría a participar activamente en la formación de una nueva cultura que exaltaría los más altos valores espirituales. Pero tal redención y purificación del pueblo de México por la vía de la educación popular (como lo pretendía Vasconcelos) significaba una ardua tarea que exigía la utilización de procedimientos que prepararan a la población analfabeta para recibir a los maestros y "misioneros" como representantes de un ejército redentor cuyas metas eran luchar contra la ignorancia y la crueldad. Igual esfuerzo significaba la empresa de formar personal preparado para realizar la tarea educativa (que se llevó a cabo a través de las "casas de pueblo" y "misiones culturales") en un país de analfabetos, donde no eran suficientes las ambiciones de educar a las masas, se requería de toda una infraestructura (escuelas, bibliotecas, planes de estudio, etc.), además de una sistemática y progresiva administración y distribución de los recursos materiales y financieros disponibles.²⁹

A través del proyecto educativo impulsado por Vasconcelos en los primeros años de la década de los veinte se pretendió formar un hombre "educado", que sería capaz de encarnar los más altos valores de la condición humana, cubrir las necesidades

²⁹ Ibid., p.92.

económicas, sociales y políticas de su sociedad, y alcanzar el placer creativo del ejercicio artístico para alimentar el espíritu por medio de: artes plásticas, artes visuales, literatura, música... un libro o una obra de arquitectura, la danza, etc., generados por los seres cultivados, predominando entre ellos el sentimiento crítico y su participación en un proceso de democratización que surgiría, inevitable, de una sociedad civilizada y mestiza.

El proyecto educativo de la primera parte de los años veintes se caracteriza por su contenido "nacionalista" y popular. Entre sus rasgos más sobresalientes encontramos: primeramente el reconocimiento mistificado de las raíces indígenas y el pasado colonial, identificados como los componentes de la cultura nacional; Vasconcelos exaltaba la necesidad de incorporar al indio a la cultura hispanica (esa era la concepción indigenista de Vasconcelos) y consideraba que el indígena debía ser castellanizado como único medio para incorporarlo a la nacionalidad. "En realidad creo -decía Vasconcelos- que debe seguirse, para educar al indio, el método venerable de los grandes educadores españoles que, como Las Casas, Vasco de Quiroga y Motolinía, adaptaron al indio a la civilización europea, creando de esta suerte nuevos países y nuevas razas, en lugar de borrar a los naturales o de reducirlos al aislamiento".³⁰

En segundo lugar el rescate y revaloración de las

³⁰ VASCONCELOS José, cit. por. MANTECÓN Vázquez, op. cit., p. 30.

expresiones artísticas, como símbolos de lo nacional. La obra educativa y redentora tenía que complementarse con la educación estética, la cual era considerada como indispensable para alimentar el espíritu del hombre y lograr así su redención espiritual. De esta idea se derivó la enseñanza y fomento de la pintura, la escultura, la música y el canto. Vasconcelos buscó que el arte reflejara la intensidad del nacionalismo del momento, es así como surge el muralismo mexicano. De lo que se trataba en suma, era de acercar al pueblo mexicano a los goces de la estética, renovando a la vez los planteamientos artísticos. A esta idea corresponden las escuelas al aire libre que fomentaron la pintura; a la vez que mediante la Dirección de Cultura Estética se fomentó la música, la danza, baile y el deporte.³¹

No obstante el ámbito mexicano para 1924, se cubrió de controversias alrededor del proyecto educativo de los primeros años de la década de los veinte. El Secretario de educación (José Vasconcelos) confrontaba las consecuencias provocadas por las diferencias con el presidente. Tal situación provocó que para 1924 el presupuesto de la SEP fuera reducido a casi el 50 % del correspondiente al año anterior.

Se vivía en aquella época una inestabilidad política que tenía como causas: el reparto parcial de las tierras a los campesinos, demandas obreras, lucha política electoral y divisiones del grupo en el poder, etc., en estas condiciones

³¹ Ibid., p. 34.

termina Vasconcelos su labor educativa.³²

De este modo la campaña redentora de la cultura nacional, se veía sancionada considerablemente por los efectos que padecía la economía del país por la disminución de créditos financieros y la baja del mercado internacional provocada por la guerra mundial. La inestabilidad política y el desequilibrio social que reinaba en el México de los veinte, no podían canalizarse por vías institucionales a pesar de los esfuerzos de los representantes gubernamentales. Así Vasconcelos, en 1924 renunciaba al Ministerio de educación, y se convierte en un opositor, sólo regresaría a la vida política en 1929 con el propósito de criticar la antidemocracia que se vivía.

D. ETAPA DE TRANSICION (1928 - 1938)

La década que va de 1928 a 1938 resulta importante pues, con el impulso dado a la educación técnica, se empieza a perfilar una relación nueva entre el papel asignado a la educación formal y el desarrollo de las fuerzas productivas, es decir, se empieza a vincular el nivel de escolaridad de la fuerza laboral con el desarrollo económico del país y por ello se enfatiza en la formación de cuadros para la industria a través de una educación técnica. Aunque esta concepción de la educación será promovida con mayor fuerza en la década de los cuarenta, esta década (1928-1938) constituye su antecedente inmediato.

³² ROBLES Martha, op.cit., p.103.

termina Vasconcelos su labor educativa.³²

De este modo la campaña redentora de la cultura nacional, se veía sancionada considerablemente por los efectos que padecía la economía del país por la disminución de créditos financieros y la baja del mercado internacional provocada por la guerra mundial. La inestabilidad política y el desequilibrio social que reinaba en el México de los veinte, no podían canalizarse por vías institucionales a pesar de los esfuerzos de los representantes gubernamentales. Así Vasconcelos, en 1924 renunciaba al Ministerio de educación, y se convierte en un opositor, sólo regresaría a la vida política en 1929 con el propósito de criticar la antidemocracia que se vivía.

D. ETAPA DE TRANSICION (1928 - 1938)

La década que va de 1928 a 1938 resulta importante pues, con el impulso dado a la educación técnica, se empieza a perfilar una relación nueva entre el papel asignado a la educación formal y el desarrollo de las fuerzas productivas, es decir, se empieza a vincular el nivel de escolaridad de la fuerza laboral con el desarrollo económico del país y por ello se enfatiza en la formación de cuadros para la industria a través de una educación técnica. Aunque esta concepción de la educación será promovida con mayor fuerza en la década de los cuarenta, esta década (1928-1938) constituye su antecedente inmediato.

³² ROBLES Martha, op.cit., p.103.

Nos referimos a la década de 1928-1938 como una etapa de transición, en cuanto a la concepción y tarea asignada a la educación formal, promovida en los primeros años de la década de los veinte y la nueva tarea o papel asignado a la escolaridad o educación formal a partir de la década de los cuarenta.

La década que va de 1928 a 1938 fue de grandes acontecimientos para México. El asesinato de Obregón, la fundación del PNR (Partido Nacional Revolucionario), la campaña presidencial, la consolidación del Maximato, el fin definitivo de la guerra cristera, las repercusiones de la crisis económica mundial, el plan sexenal, la expulsión de Calles, las movilizaciones obreras y el reparto agrario como ejes de la política de masas del Cardenismo y, finalmente, la expropiación petrolera. Esta fue la cuspide del nacionalismo revolucionario.³³

La recesión del 29 y sus secuelas en los países pobres, impulsaron como nunca antes en la historia de México el proceso de industrialización y el crecimiento del proletariado que para 1934-1936 generó un movimiento huelguístico sin precedentes y movilizaciones campesinas de gran embargadura. Todo esto aunado a la política cardenista, desembocó en la consolidación de un aparato de Estado impresionante, con una autonomía relativa excepcional y con una dirección central fuerte en torno al presidente de la República. En otras palabras, esos años marcan

³³ ORNELAS Navarro Carlos, "La Educación Técnica y la Ideología de la Revolución Mexicana". En LECHUGA Solís Graciela, México, Edit. UAM, Xochimilco, 1983 p. 33.

el inicio de la transformación de la sociedad rural con base en la producción primaria para la exportación a otra de incipiente industrialización y formación de un mercado interno.³⁴

En el terreno de la Educación escolarizada esos años se distinguen por su carácter de transición. Del énfasis en la educación rural a la escuela urbana como eje principal del proyecto educacional del Estado: se transita de la educación para la integración nacional a la educación socialista, de la educación como civilización a la visión de la educación utilitarista: en fin, de una Universidad de Estado a otra autónoma, sin que por ese hecho se modificara su carácter liberal. En este contexto nace la educación técnica y el Estado le asigna la misión de contribuir al desenvolvimiento de la industria nacional y, en sus niveles superiores, de oponerse a la Universidad liberal.

En esta parte del capítulo se intenta ofrecer una interpretación sobre los orígenes de la educación técnica y el papel que jugó dentro del proyecto educacional del Estado mexicano, tanto en el discurso como en la práctica. Aclarando que cuando se habla del proyecto educacional de Estado en esta década (1928-1938) no se hace referencia a un conjunto ordenado de fines, propósitos, metas y procedimientos para dirigir y poner en funcionamiento el aparato escolar. Se hace referencia más bien a una serie desordenada de ideas y proposiciones, a veces

³⁴ Ibid., p.35.

contradictorias. de los dirigentes políticos y de los funcionarios que manejan la administración del Estado.

En términos generales se argumenta que la incipiente industrialización requería de obreros y técnicos calificados para impulsar un proceso de sustitución de importaciones. En respuesta a tales requerimientos el aparato de Estado inicia la instrumentación de un modelo de educación técnica, diseñado para satisfacer la nunca explícita demanda de fuerza de trabajo. Al mismo tiempo, por medio de la educación técnica se intentaba resolver algunos de los problemas de la industrialización. ideológicamente se decía que era una conquista de las masas trabajadoras y una de las reformas sociales emanada de la revolución mexicana. Sin embargo, ni cumplió por completo sus fines, ni resolvió los problemas en la medida que se esperaba.³⁵

Es necesario precisar, que a pesar de que algunos autores sitúan la génesis de la educación técnica en la colonia (escuelas de artes y oficios y otras parroquiales para el "adiestramiento" del indígena) y argumentan que fue reforzada durante el porfiriato, no es sino hasta bien avanzado este siglo después de la Revolución y del impulso incipiente que tiene la industria cuando surge la educación técnica contemporánea. En este periodo se crearon instituciones especializadas encargadas de preparar "la mano de obra" que el país demandaba. En 1923 se creó la Escuela de Ingeniería Mecánica y Eléctrica y años después la

³⁵ Ibid., p.37.

Escuela de Construcción. Pilares sobre los cuales posteriormente se levantó el Instituto Politécnico Nacional.³⁶

Por otro lado la crisis económica de 1929 a 1932 produjo efectos contradictorios en el desarrollo del país. Ante el cierre del mercado internacional y la baja de las exportaciones, el Estado mexicano se vio forzado a impulsar la industrialización. Sin embargo la mayor parte de la industria de la transformación, al igual que la minería, el petróleo y la agricultura de exportación, estaba en manos de capitalistas extranjeros e incluso algunas dependían, para su actividad, de la importación de materias productivas³⁷. Pero el Estado se definía como el promotor del nacionalismo económico y la mayor parte de las empresas -nacionales o extranjeras- no encontraban técnicos y operarios calificados, y aun en este terreno se dependía del extranjero³⁸. Así que, desde el punto de vista del gobierno era imperativo que la educación técnica se diseñara para relacionarse con los problemas más grandes de la economía mexicana, para que fueran mexicanos los que manejaran y administraran los bienes de la nación.³⁹

En 1931 Narciso Bassols fue designado Secretario de educación pública y junto con Luis Enrique Erro, Director del

³⁶ Ibid., p.40.

³⁷ ANGUIANO, cit. por., ORNELAS Ibid., p.44.

³⁸ BRITTON, cit. por., ORNELAS, Ibid., p.45.

³⁹ Ibid., p.48.

Departamento de Educacion Technica diseÑaron e instrumentaron la política del Estado en este rengion.

La posicion de Bassols respecto al papel que juega la educacion en el desarrollo economico lo lleva a sostener que el papel de la escuela, y en particular el de la escuela tecnica, es el de contribuir a la reproduccion de las habilidades mentales (que le faciliten al obrero aprender el oficio) y destrezas psicomotoras que le permitan operar las maquinas, ademas de otros conocimientos para colaborar con otros obreros, supervisores y gerentes para lograr la produccion.⁴⁰

Cuando Bassols se hace cargo de la politica educacional del Estado, habia ya un mercado nacional en expansion y la produccion para la subsistencia entraba en un prolongado estadio de estancamiento.⁴¹

Desde su posicion de ministro, Bassols penso que una forma de ayudar a resolver los problemas economicos de Mexico era preparando gente para que supiera hacer las cosas. En su discurso, la escuela tecnica podia y debia cumplir tal papel. Afirmaba a principios de 1932:

Para los intereses generales del pais, las escuelas técnicas tienen una gran importancia porque de ellas depende grandemente el porvenir de nuestra economia nacional... Si la educacion industrial y comercial que se imparte por el Estado no corresponde a las exigencias y necesidades de nuestra vida economica,

⁴⁰ Ibid., p. 50.

⁴¹ ANGUIANO Y CARDERO, citados por ORNELAS. Ibid., p. 52.

los recursos que el Estado gasta en ella significarían un despilfarro absurdo. Es indispensable que la enseñanza técnica, industrial, se oriente de una forma estrictamente acorde con las condiciones de nuestra industria y sus posibilidades... Por lo tanto, es indispensable que las enseñanzas tengan un carácter estrictamente práctico, y que capaciten a los que reciben para ingresar a las industrias ya existentes.⁴²

Es decir, desde la perspectiva del Estado, la educación técnica debe estar en correspondencia con el desarrollo industrial del país. Esto era congruente con la noción que sostenía Erro sobre la educación técnica y su papel en la sociedad:

Se considera como enseñanza técnica aquella que tiene por objetivo adiestrar al hombre en el manejo inteligente de los recursos teóricos y materiales que la humanidad ha acumulado para transformar el medio físico y adaptarlo a sus necesidades. Los recursos teóricos están organizados en disciplinas científicas. Los recursos materiales en sistemas de producción y de cambio de productos; y esa organización es de tal manera importante que constituye la estructura de la vida social y a ella se conforman todas las otras actividades. La escuela técnica no está vuelta hacia el individuo sino hacia la organización de la producción y del cambio. No está condicionada por el aumento de la población sino por las transformaciones operadas en la estructura económica del país.⁴³

Esta visión del papel de la educación es una ruptura tajante con las nociones vasconcelistas de ver a las escuelas como centros de ilustración, generadoras de cultura y como el lugar ideal para el engrandecimiento del espíritu. La concepción

⁴² BASSOLS Narciso, cit. por. ORNELAS. Ibid., p.p. 53 - 54.

⁴³ ERRO Luis Enrique, cit. por. ORNELAS. Idem., p. 54.

emergente se preocupó más por la subsistencia material que por la elevación intelectual. Fue el comienzo de un largo tránsito: de usar a la escuela como una reproductora de la cultura clásica precapitalista inspirada por Vasconcelos, a verla como reproductora de la naciente cultura industrial.

La proposición de Bassols, sin embargo, va más allá, pues al fijar los objetivos específicos que la educación técnica debía de cumplir, Bassols indicó con claridad el enfoque práctico que deberían tener todos los cursos que se impartirían en las escuelas técnicas. Estos deberían ser cortos y ofrecer un... "caudal de enseñanzas utilizables en su trabajo..."⁴⁴, o sea que se adquirieran habilidades y destrezas específicas y no conocimientos generales. De esta manera en el viejo debate entre educación general y educación especializada, Bassols tomó partido por los enfoques utilitaristas, los cuales Cardenas retomaría más tarde y les daría mayor impulso.⁴⁵

En el discurso educativo de Bassols resulta contradictoria su visión acerca de la escuela técnica como aquella que beneficiaría principalmente a la clase obrera, pues no cuestionó el hecho de que los industriales y capitalistas obtendrían grandes ventajas de la política educacional del Estado porque se les ofrecía fuerza de trabajo calificada.

Por otra parte, las inquietudes y deseos de Bassols por

⁴⁴ BASSOLS Narciso. cit. por. ORNELAS. Ibid., p.56.

⁴⁵ Ibid., p.58.

darle una orientación economicista a la educación trascendieron el ámbito de la escuela técnica. Las antiguas escuelas normales rurales, las centrales Agrícolas y las Misiones Culturales fueron integradas y denominadas Escuelas Regionales Campesinas, bajo la inspiración de Bassols. En éstas, el énfasis ya no se ponía en la incorporación del indio a la civilización como en los tiempos inmediatamente anteriores de Moises Saenz y Rafael Ramirez, o en el papel de la escuela primaria como el vehículo de la integración cultural con Vasconcelos, sino que se intentaba enseñar al pueblo mejores métodos de producción con el objeto de satisfacer las necesidades económicas.⁴⁶

El Estado sostenía que la educación adecuada de las masas productivas debe servir de apoyo a las estructuras económicas del país. Sin embargo la contradicción es obvia: en el discurso se dice que la educación técnica satisface las necesidades del "proletariado", pero debe servir de apoyo a las estructuras económicas dominadas por el capital nacional y extranjero. En concordancia con el discurso se reforzaba la ideología de que la educación en general y la enseñanza técnica en particular eran medios para que la clase obrera y el campesinado satisficieran sus necesidades materiales.

En resumen, en la visión de Bassols la educación técnica debía corresponder a las necesidades del desarrollo económico. Esta correspondencia se expresaba reproduciendo fuerza de trabajo

⁴⁶ CASTILLO, cit. por. ORNELAS. Ibid., p.59.

con habilidades y destrezas útiles para la industria. Aunque es de suponer que, las escuelas técnicas no lograron los cometidos que se les asignó, la semilla estaba sembrada, la enseñanza técnica que Bassols impulsó y en gran parte inspiró, llegó para quedarse y en ese sentido trascendió su gestión.

El Programa Educativo de México constituye el documento que Bassols utilizó para puntualizar sus propósitos y expectativas con respecto a la educación y su papel en la sociedad. En el documento Bassols ponía de manifiesto la necesidad de una integración nacional, pero tal integración, más que por la cultura, debería lograrse por medio del desarrollo económico. Esto lo condujo a postular lo que fue distintivo de su política educacional: la escuela, antes que nada, debía cumplir una función económica. Por una parte las escuelas en sí mismas (especialmente las escuelas técnicas y las Campesinas) deberían integrarse a las actividades productivas, y por otra, enseñar métodos modernos de trabajo y formas de organización eficientes. Finalmente en la visión de Bassols las escuelas debían cumplir una función política muy explícita: laicismo y cultura para desterrar el fanatismo y los prejuicios religiosos, así como el promover una educación cívica que ponga el acento en el crecimiento de las instituciones nacionales. Es decir, la escuela debía contribuir a reproducir la ideología de la Revolución mexicana.⁴⁷

⁴⁷ Ibid., Pp. 60 - 61.

Por otra parte para Bassols y Erro, la escuela (la técnica en particular) debía estar ligada a la producción de una manera orgánica, de manera tal que los estudiantes no se sintieran en la escuela sino en el trabajo mismo, que percibieran en la realidad lo que es producir y disciplinarse a una rutina de trabajo ardua, de darse cuenta, por medio de la experiencia de lo que es hacer cosas con las manos. "Dentro de las escuelas (industriales para mujeres) se dará fuerte preferencia en el año, al trabajo en el taller, con el propósito de crear, hasta donde sea posible, un régimen interior de trabajo, en cuanto se pueda, a las condiciones reales de las fábricas y talleres de industrias semejantes. Así se educara a las futuras productoras dentro de un ambiente de fábrica y no un ambiente encolar."⁴⁸

Lo anterior tendría también como objetivo formar lo que Bowles y Gintis llaman "rasgos de personalidad" que se acentúan para las relaciones de producción, esto es, para los obreros el régimen de trabajo en los talleres crea rasgos tales como disciplina, pasividad, rutina frente a la máquina y pérdida de la iniciativa para sujetarse al ritmo impuesto por la producción de mercancías. De una manera indirecta la fábrica también reproduce respecto a una jerarquía generalmente vertical que tiene su origen en la propiedad de los medios de producción. Esto es de nuevo una contradicción entre los propósitos de "progreso" para las masas trabajadoras que Bassols manifestaba, y los resultados palpables

⁴⁸ BASSOLS Narciso, cit.por., ORNELAS, Idem., p.61.

de la educación que impulsaba.⁴⁹

Posteriormente en el Cardenismo (1934-1940) es posible observar una relación entre enseñanza técnica y educación socialista, lo cual pone de manifiesto la subsistencia de la obra de Bassols.

Sin embargo para explicar tal relación es necesario, señalar antes que, Cárdenas inauguró su gobierno con el despliegue de grandes reformas y en el camino fue centralizando más el poder del gobierno federal. Por una parte la reforma agraria paulatinamente destruía los grandes cacicazgos y por otra la reforma monetaria y fiscal debilitaba a los estados. No obstante que Cárdenas se propuso estimular y promover la economía nacional, simultáneamente, y debido al fin de la gran depresión de los primeros años de la década de los treinta; Cárdenas pudo resarcir el erario público y asignar mayores presupuestos a la educación y al gasto social. No obstante que lo presupuestado mostraban diferencias notables, sobre todo en los primeros años, el gasto del 13.6 % en educación, del total gastado en 1937 por el gobierno federal, no fue rebasado sino hasta 1963. En el mismo año 1937, el gasto en educación por habitante alcanzó la impresionante suma de 11.1 % pesos (precios de 1950).⁵⁰

La reforma agraria como el resto de las reformas sociales, trajo efectos inmediatos y de larga duración, primero beneficios

⁴⁹ Ibid., p.62.

⁵⁰ WIKIEL. cit.por., ORNELAS. Ibid., p.63.

reales y tangibles para las grandes masas y, segundo: la consolidación de un mercado interno en crecimiento. En otras palabras la consolidación de un régimen capitalista de producción y distribución de mercancías .

Por otro lado si bien la tendencia democrática en la enseñanza técnica, se había manifestado ya en los tiempos de Bassols, durante el cardenismo tuvo un auge impresionante, sobre todo por los incrementos en el número de escuelas y en la matrícula. Pero tanto en la organización como en el enfoque, los lineamientos trazados por Bassols y Erró seguían vigentes en lo fundamental, aunque la retórica había cambiado. Se abandonaron los atavismos a la religión y disminuyó notablemente el anticlericalismo, no obstante, la retórica socializante y los actos de gobierno instauraron un nuevo radicalismo.⁵¹

El programa de gobierno del PNR conocido como plan sexenal es el punto de partida de la política cardenista. En este plan a pesar de que se propone la educación socialista, de hecho solo se ratifican las tesis que Bassols sostenía respecto a que la educación debería ser utilitarista y vital para el desarrollo de la economía nacional. En el período cardenista se pone el énfasis en la democratización de la enseñanza técnica buscando... "los medios para que los beneficios de la educación técnica recaigan preferentemente en las personas que estén avocadas por sus condiciones de clase, a ingresar como trabajadores de las

⁵¹ Ibid., p.64.

industrias, lo que sólo puede lograrse sosteniendo económicamente a los trabajadores o a sus hijos, durante el periodo de su preparación técnica ya que de otra suerte, la necesidad de procurarse un salario para subsistir, les impide capacitarse técnicamente en cualquiera de las ramas de la industria. Se extenderá en esa virtud el sistema de becas implantado ya por el gobierno federal."⁵²

Lo anterior coincidía con la ideología de la Revolución mexicana -tan retomada por Cardenas-, caracterizada por ciertas reformas sociales impulsadas por el Estado y demandadas por las masas : reforma agraria, legislación laboral relativamente avanzada, educación universal obligatoria y gratuita, etc., son quizá las principales demandas que conforman dicha ideología, la cual es de carácter populista.

Bajo la concepción de la ideología populista, el Estado se sitúa asimismo por encima de las clases sociales y se convierte en el motor del desarrollo. Las expresiones más avanzadas de esa ideología calaron hondo en el ánimo y la mente de Cardenas. El, como ningún otro presidente de México, intento llevar a la práctica los postulados más radicales de la Revolución. No temía usar ideas provenientes de los socialistas y los comunistas y encuadrarlas dentro de la ideología de la Revolución mexicana, pues para Cardenas el desarrollo de México no se daba ni como desarrollo capitalista ni como desarrollo socialista en el

⁵² MONROY, cit. por., ORNELAS, idem., p. 64.

sentido marxista. Tal concepción lo llevo a conducir una política, como si el régimen de la Revolución pudiera contener tanto al régimen del capitalismo como al "comunismo", es decir, como si fuera una síntesis de ambos.⁵³

Tal forma de concebir el desarrollo necesariamente se reproducía en la política educacional del cardenismo, condensándose en lo que se llamo la educación "socialista". La cual tuvo dos ejes: la educación rural y la educación técnica.

La idea de una educación "socialista" se presto a la ambigüedad y a diversos tipos de interpretaciones y compromisos. Sin embargo la propuesta de educación "socialista" encaja con la política e ideología que marcaron el cardenismo. En ese sentido puede decirse que el programa de la educación "socialista" no fue pensado sólo en términos políticos, sino que la idea de "progreso" material de las grandes masas por medio de la educación rural y técnica habia cobrado tal fuerza, que parar esa ideología parecia impensable. De modo que el proyecto de ley para la educación "socialista" se aprueba debido a una gran presión popular. Esto se encontraba en consonancia con los movimientos huelguísticos (1934-1935), en los cuales además de las demandas económicas de rigor, existían algunas por prestaciones sociales, entre ellas, la educación y la capacitación.⁵⁴

Para Cardenas la implementación de la educación

⁵³ CORDOBA Arnaldo, cit. por., ORNELAS, Ibid., p.65.

⁵⁴ ANGUIANO Y GONZALEZ CASANOVA, citados por ORNELAS, Ibid., p. 66.

socialista intencificaria la obra cultural que la Revolución mexicana habia emprendido para la emancipacion del pueblo laborante, preparandolo cientificamente y socialmente. Pero el termino socialista lo utilizaba más como parte de un programa para la acción que como algo distinto a la tradicion inaugurada por Bassols.

En el contenido del discurso Cardenas acentuaba:

...es necesario estimular la enseñanza utilitaria y colectiva que prepare a los alumnos para la producción cooperativa, que le fomente el amor al trabajo como un deber social; que les inculque la consciencia gremial para que no olviden que el patrimonio espiritual que reciben esta destinado al servicio de su clase...⁵⁵

El utilitarismo, el aspecto practico y no tanto una concepcion marxista era lo que fascinaba a Cardenas. Dentro de tal concepcion la educacion tecnica se perfilaba como uno de los sectores más dinamicos. El Estado amplio la oferta de educacion creando más escuelas tecnicas, tanto en el Distrito Federal como en algunos estados de la Republica. Se abrieron escuelas prevocacionales y vocacionales con miras a la formacion de un Sistema Nacional de enseñanza tecnica industrial, pero sobre todo se legitimo la enseñanza tecnica como la educacion para el proletariado:

...si es verdad que dentro de las actuales condiciones de la sociedad capitalista-decia Cardenas en octubre de 1935- el Estado no está capacitado para hacer llegar la cultura superior a todas las capas del proletariado industrial y agricola, por lo menos debe reconocerse como un minimun de sus obligaciones educativas frente a la

⁵⁵ CARDENAS Lázaro. cit.por.. ORNELAS. Ibid. p. 67.

clase trabajadora, el deber que tiene el gobierno de emplear todos los recursos económicos e institucionales que destine a la obra educativa, exclusivamente en beneficio de la propia clase trabajadora... por lo menos debe consagrarse y cumplirse escrupulosamente el principio de que solo aprovecharán los beneficios de la educación técnica y profesional los hijos de los trabajadores.⁵⁶

Así, la obra educacional, la política de la educación socialista y, dentro de ella, la educación técnica se presentan como el producto más acabado de la ideología de la Revolución mexicana.

Sintetizando, los años de Cárdenas fueron de grandes tensiones y esperanzas. Las reformas sociales que el pueblo demandaba se iban instrumentando gradualmente y con frecuencia a empujones y sobre la marcha. La educación socialista como programa y acción de gobierno, perseguía objetivos políticos y económicos. Entre los segundos, el intentar incrementar la productividad general de la economía nacional, usando como palanca a la educación técnica y, entre los primeros, consolidar, defender y legitimar la ideología de la Revolución mexicana. Ambos propósitos alcanzaron su clímax: con la fundación del Instituto Politécnico Nacional.⁵⁷

El IPN (Instituto Politécnico Nacional) como la cabeza de todo un sistema de educación técnica y científica. Se estableció a nivel de licenciatura como la continuación de las escuelas vocacionales (el nuevo nombre de las preparatorias técnicas que

⁵⁶ CARDENAS Lázaro, cit. por., ORNELAS, Ibid., p. 68.

⁵⁷ Ibid., p. 69.

Bassols puso en funcionamiento) y prevocacionales. Lo mas significativo del sistema de educacion politecnica no era tal vez su curriculum que ponía el acento en las cuestiones practicas para la reproducción de la fuerza de trabajo, sino en la profundización de las tendencias democráticas. Se intentaba preparar cuadros profesionales con habilidades y destrezas necesarias para el desarrollo económico del país, pero muchas vocacionales y el politécnico mismo funcionaban como internados. Tanto los gastos corrientes de la educación como el mantenimiento de los alumnos corrian por cuenta del Estado a través de un sistema de becas.⁵⁸

En este contexto Cárdenas criticaba la Universidad, por impartir una educación liberal y por el caracter de clase de tal educación -el cual se pronunciaria mas en la década de los cincuentas- a la vez que argumentaba que la enseñanza universitaria no respondía a las necesidades sociales; consecuentemente proponía que :

...los nuevos sistemas de educación técnica y profesional que deberán implantarse en la República conforme a los propósitos del gobierno, desde el punto de vista de sus relaciones con las necesidades sociales, habrán de diferir fundamentalmente de los lineamientos que presentan hasta hoy los cuadros de enseñanza profesional existente.⁵⁹

La diferencia sin embargo radicaba en lo que ya Bassols había apuntado: es decir, en su caracter utilitarista y práctico e

⁵⁸ Idem., p. 69.

⁵⁹ CARDENAS Lázaro, cit. por., ORNELAS . Ibid., p. 70.

Bassols puso en funcionamiento) y prevocacionales. Lo más significativo del sistema de educación politecnica no era tal vez su currículo que ponía el acento en las cuestiones prácticas para la reproducción de la fuerza de trabajo, sino en la profundización de las tendencias democráticas. Se intentaba preparar cuadros profesionales con habilidades y destrezas necesarias para el desarrollo económico del país, pero muchas vocacionales y el politecnico mismo funcionaban como internados. Tanto los gastos corrientes de la educación como el mantenimiento de los alumnos corrian por cuenta del Estado a través de un sistema de becas.⁵⁸

En este contexto Cárdenas criticaba la Universidad, por impartir una educación liberal y por el carácter de clase de tal educación -el cual se pronunciaría más en la década de los cincuentas- a la vez que argumentaba que la enseñanza universitaria no respondía a las necesidades sociales; consecuentemente proponía que :

...los nuevos sistemas de educación técnica y profesional que deberán implantarse en la República conforme a los propósitos del gobierno, desde el punto de vista de sus relaciones con las necesidades sociales, habrán de diferir fundamentalmente de los lineamientos que presentan hasta hoy los cuadros de enseñanza profesional existente.⁵⁹

La diferencia sin embargo radicaba en lo que ya Bassols había apuntado: es decir, en su carácter utilitarista y práctico e

⁵⁸ Idem., p. 69.

⁵⁹ CARDENAS Lázaro, cit. por., ORNELAS . Ibid., p. 70.

impregnado de una educación política que pusiera el acento en los aspectos positivos de la Revolución mexicana .

Sin embargo el IPN nunca pudo competir con ventaja con la universidad liberal porque con el transcurso del tiempo sus orígenes "proletarios" le fueron escamoteados cuando se estableció el ciclo desarrollista en México.

E. EL PROYECTO EDUCATIVO "LIBERAL" DE 1940.

A partir de 1940 se consolida en nuestro país un proyecto educativo llamado liberal⁶⁰ el cual resulta fundamental para nuestro objeto de estudio, pues es este modelo o proyecto educativo que surge en el llamado "período desarrollista" quien sienta las bases de la nueva visión acerca del papel que desempeña la educación formal de la fuerza laboral en nuestra

⁶⁰ Es importante aclarar que cuando se utiliza el término "liberal" como adjetivo del proyecto educativo de 1940 no se pretende afirmar que este proyecto se encuentre en estado de simbiosis con respecto a las propuestas que en materia educativa hicieron los liberales del siglo pasado. No obstante vale mencionar que desde nuestro punto de vista el liberalismo no es sólo un hecho histórico que se presentó con la edad moderna y que coincidió con la Revolución Francesa, o un conjunto de acciones y pensamientos que se han dado en un cierto momento de la historia europea y americana, sino más bien el liberalismo en tanto corriente de pensamiento tiene permanencia pues el modelo de desarrollo económico capitalista en su trayectoria histórica ha acogido como discurso dominante aquellos principios ideológicos que están presentes en el liberalismo tales como: la defensa de los derechos del individuo, la lucha por la democracia, la igualdad y fraternidad entre los hombres, etc. mismos que aún subsisten en el discurso político del Estado mexicano. Asimismo persiste de manera retórica en la ideología educativa mexicana (aún después de 1940) la idea de la laicidad del Estado y de la enseñanza, principios que también forman parte del discurso liberal.

El proyecto educativo de 1940 es llamado "liberal" por algunos autores (Gilberto Guevara Niebla, Soledad Loeza), en tanto dicho proyecto insiste en la definición de una educación para la democracia (se afirmó que la educación sería democrática en tanto integraría el principio de igualdad de oportunidades). La educación fue vista entonces como el canal legítimo de prosperidad individual de tal modo que se nutrió la creencia de que la mejor garantía de progreso social es en primer lugar el avance individual. En este sentido la educación tiene como una de sus tareas la estabilización social en dos aspectos: estabilización política a través de la difusión de un conjunto de valores que apoyen al régimen institucional; y estabilización social a través del papel simbólico que juega la educación como vía legítima de movilidad social.

sociedad. en este proyecto toma vida el discurso educativo del Estado y de modo específico .las ideas de la "unidad nacional". de la democratización educativa. de la neutralidad de la educación. etc. Pero sobre todo interesa resaltar que a través de este proyecto educacional llega el economicismo educativo a nuestro país. como una visión dominante acerca del papel que desempeña la escolaridad de la fuerza laboral en la sociedad mexicana.

La visión economicista de la educación busco establecer una concordancia entre el proyecto educativo y el desarrollo de las fuerzas productivas del país. es decir. se pretendia que el proyecto educativo del Estado estuviera acorde al desarrollo económico capitalista dependiente que se reportaba en el país en la década de los cuarenta. por ello se busco a toda costa la sujeción del sistema educativo a la dinámica del mercado. lo cual conduciría (supuestamente) a la contribución de la educación formal al desarrollo económico de México.

Cabe señalar que aunque en los primeros años del gobierno del general Cardenas. en México se había experimentado un clima revolucionario. a partir de 1936 se hizo ostensible un cambio en la orientación del país tanto por la disminución acentuada de la lucha social como por la negligencia del poder público ante sus antiguos proyectos radicales. Tal sería el caso de la suerte que tuvieron proyectos como el del Instituto Nacional de estudios Superiores para Trabajadores o incluso. el proyecto mismo del IPN. El salto histórico se consolidó con la sucesión presidencial

de 1940 y el acceso a la presidencia de la República de Manuel Avila Camacho. Esta transición política significó un viraje histórico, una mutación en el interior mismo del aparato estatal que traería como consecuencia final el abandono por parte del poder público del proyecto político populista y la adopción de un proyecto desarrollista, neoliberal, cuya aplicación significó una reorientación radical de la vida política nacional.⁶¹

En el nuevo proyecto, el desarrollo nacional se concebía a través de una vía privilegiada, la industrialización, pero ahora el impulso a la industria no se contemplaba como un esfuerzo para integrar una economía popular, en donde las masas trabajadoras, tuvieran acceso al consumo de productos industriales; sino que por el contrario dentro de los nuevos lineamientos para el desarrollo se proclamaba una industrialización acelerada del país que se basaría, fundamentalmente, en la contención de las tasas salariales.⁶²

Por otro lado, en el nuevo esquema, la acción económica del Estado dejaba de tener sentido propio y se refuncionalizaba para ponerla al servicio del capital privado. Asimismo la contención de los salarios se consiguió a través de la nueva orientación que la vida sindical tomó en las postrimerías del cardenismo. Al finalizar el sexenio cardenista, México se había convertido en un país organizado, pero esa organización no correspondía, a la que

⁶¹ GUEVARA Niebla Gilberto. Saber y Poder. México. Edit. Universidad de Sinaloa. 1983. p. 104.

⁶² Ibid., p.105.

caracteriza a los países avanzados. México se convirtió más bien en un país corporativizado. En 1938 se había constituido el Partido de la Revolución Mexicana. El PRM era en realidad un aparato administrador de corporaciones, en la medida en que bajo su estructura se organizaba un conjunto de organizaciones de masas de naturaleza corporativa : la CNC , la CNOF, la CTM y , por último, un sector militar que desaparecería como tal en poco tiempo. El país se había convertido en una sociedad corporativizada y estructurada por medio de organizaciones sectoriales que se reunían en un partido oficial, central construido bajo la dirección de la misma burocracia política gobernante .⁶³

Esta corporativización de las masas trabajadoras tuvo un doble significado. Mientras el poder público impulsó una política popular de rendición a las masas del pueblo estas organizaciones fueron un instrumento poderoso y decisivo para contener las aspiraciones de la burguesía, pero cuando la burguesía política modificó su política y se decidió a favorecer la idea de la expansión industrial, sin importar las consecuencias, y a aliarse para ello con la burguesía industrial, en ese momento las organizaciones de masas creadas por el Estado se convirtieron en un mecanismo para detener a las masas trabajadoras.⁶⁴

A partir del viraje histórico de 1940, la misma función de

⁶³ Ibid., p.106.

⁶⁴ Idem., p.106.

las burocracias corporativas se transformo: los dirigentes sindicales se esforzaron ahora por mediatizar la lucha de sus agremiados y destruir todo espiritu combativo dentro de sus organizaciones, bajo el pretexto de que la renuncia a mejores salarios favoreceria el desarrollo de la industrializacion. Cuando los trabajadores intentaron romper las estructuras de control corporativo y lanzarse a la lucha de manera autonoma, el poder publico apelo a sus recursos represivos y sufoco por la violencia juridica, moral o fisica, el descontento.⁶⁵

En cuanto al factor economico del Estado dentro del nuevo proyecto, puede decirse que, desde principios de los años cuarenta, se comenzo a adoptar un conjunto completo de medidas que servian para apoyar el desarrollo de la industria privada: tal fue el caso de las medidas arancelarias proteccionistas; creditos de la banca publica a bajos intereses para inversionistas, ayudas fiscales de diversos generos subsidios para los industriales por la via de ofrecerles servicios publicos baratos, como transporte, o por la via de venderles electricidad, agua o productos petroleros a bajo precio; contratos que involucraban una transferencia directa de capital hacia la iniciativa privada. El sector publico se convirtio asi en un aparato de apoyo para la expansion del capital privado.⁶⁶

Pero hubo tambien un acontecimiento historico que se

⁶⁵ Ibid., p.107.

⁶⁶ Idem., p.107.

empalmo con este viraje del desarrollo nacional y que tuvo gran repercusión en la economía y en la política: la segunda guerra mundial. La guerra mundial vino a favorecer los nuevos planes que se tenían para la "evolución" del país en un doble aspecto: por un lado, produjo una declinación en el caudal de importaciones industriales que fue aprovechada para impulsar la política de "sustitución de importaciones" en la que se encuadraba el desarrollo industrial local; por otro lado significó un pretexto estupendo para que los dirigentes del país pregonaran una política de "unidad nacional" en vez de la exaltación de la lucha de clases que se había extendido en el sexenio de Cárdenas. México se incorporó a la guerra en un carácter eminentemente simbólico, del lado de los aliados y, este hecho se explotó para estimular la unidad de todas las fuerzas del país en torno a un nuevo proyecto de desarrollo nacional.⁶⁷

Con este recurso ideológico, mas la promesa poco clara del "progreso" que se acercaba al país con la industrialización, las últimas resistencias a la nueva orientación nacional fueron vencidas. Evidentemente el discurso ideológico del Estado conservó buena parte del lenguaje revolucionario populista que había impulsado el cardenismo, pero ese lenguaje poco a poco iba separándose de la realidad y se convertía en demagogia. De esta manera se sentaron las bases para una expansión económica que alcanzaría dimensiones extraordinarias -al parecer entre 1940 y

⁶⁷ Ibid., p.108.

1970. sólo tres países en el mundo tuvieron los índices de crecimiento económico que tuvo México: Japón, Italia y Alemania—pero ese crecimiento conocido como el "Milagro Mexicano", se habría de pagar a un costo social altísimo puesto que, como se sabe, las grandes masas de trabajadores del país fueron excluidas del reparto de la riqueza.⁶⁸

El nuevo proyecto exigía también, una refuncionalización global del orden superestructural que comprendía no sólo una reformulación de la actividad sindical y de las relaciones entre la burocracia política y el sector privado, sino también la revisión de un conjunto de valores morales e intelectuales que el cardenismo había exaltado y socializado en su momento. Existía en efecto, una serie de principios básicos a los que el gobierno no podía renunciar pues se derrumbaría el pacto social, que Cárdenas forjó, entre el Estado y las masas trabajadoras, tales eran, por ejemplo, la caracterización del propio Estado como un Estado "Revolucionario", surgido de la Revolución mexicana de 1910-1917, o el propio "programa" de la Revolución enmarcado en la Constitución de la República.

Sin embargo dentro del nuevo proyecto político era imposible mantener los valores del nacionalismo popular cardenista en los que se exaltaba, a veces de modo extremo, la lucha de las masas populares por la reivindicación de sus derechos. Uno de los campos donde el nacionalismo popular

⁶⁸ Ibid., p.109.

cardenista se había mostrado más radical era precisamente el campo de la cultura y la educación, donde sobresalía la llamada ley de educación socialista. La ley de educación socialista de hecho legitimaba la lucha social. Bajo el régimen de Avila Camacho, ni la escuela podía continuar siendo, como antes, un instrumento de la comunidad campesina, del sindicato o del barrio para el combate social, ni las nuevas generaciones de mexicanos podían seguir siendo educadas conforme a principios que alertaban los antagonismos sociales. Ciertamente, la ley de educación socialista era, una ley ambigua, que distaba de tener un contenido socialista en el sentido marxista, pero en la práctica, la ley se había convertido en, un estímulo para experimentos educativos radicales por parte de algunos maestros. En consecuencia el campo de la educación se convirtió en una de las áreas prioritarias donde los nuevos dirigentes del país se propusieron actuar, buscando su refuncionalización.⁶⁹

Aún antes de que se modificaran los términos de la educación socialista, esta fue abandonada en la práctica por los nuevos dirigentes de la educación nacional. Las autoridades impusieron paulatinamente una política educativa liberal que, aunque contradecía el texto constitucional, resultaba congruente con el nuevo proyecto de desarrollo. Pero además Vejar Vazquez el segundo secretario de educación, en el sexenio de Avila Camacho lanzó una terrible campaña anticomunista en la educación pública

⁶⁹ Ibid., Pp. 110 - 111.

que terminó con la expulsión de centenares de maestros y empleados; aunque este personaje es obligado posteriormente a renunciar a su puesto por no armonizar dentro del nuevo proyecto desarrollista tuvo relevancia por su política anticomunista. El prototipo de dirigente educativo que el sistema requería lo encarnó, Jaime Torres Bodet, el hombre que sentó las bases fundamentales de la acción educativa del Estado durante el periodo 1940-1970.⁷⁰

Torres Bodet, desarrolló la política educativa para resolver los dos problemas cruciales que el gobierno enfrentaba en el campo educativo: a- la unificación del gremio magisterial y b- la eliminación en la constitución, del texto educativo socialista. Evidentemente el problema extrategórico esencial era el segundo, pero la solución dependía básicamente de la solución del primero.

Finalmente el gobierno pudo realizar la modificación constitucional actuando con discreción, tal modificación quitaría el calificativo de socialista a la educación en 1945.

Torres Bodet como Secretario de educación, realizó una labor juiciosa, seria y equilibrada que siempre fue adecuadamente proyectada para responder a la voluntad de la clase dominante. Su relevancia histórica deriva del hecho de que fue el quien fundó los pilares conceptuales sobre los cuales habría de reposar la obra educativa del Estado de la Revolución mexicana durante el

⁷⁰ Ibid., p.112.

periodo histórico de la industrialización nacional. Fue Torres Bodet quien postuló que la educación, en vez de ser una obra para estimular disputas y faccionalismos sociales, debería ser un medio para conquistar la "unidad nacional" :

Nuestra escuela -dijo en su primera declaración como secretario de educación- ,habrá de ser una escuela para todos los mexicanos. Una escuela amplia y activa en la que las labores de la enseñanza no se posterguen a fines políticos indebidos y en la cual todo lo que se aprenda prepare eficazmente a los educandos para la vida, dentro de un generoso sentido de concordia y solidaridad nacional.⁷¹

Pero era porque se creía que la educación era un instrumento eficaz para unir a los mexicanos, que se pretendía desprenderla de las cadenas del doctrinarismo y ejercitarla bajo los principios liberales, de respeto a todas las creencias :

La libertad de creencias es un principio indispensable y vital en la democracia (...). Tendremos que rechazar los procedimientos que modelaban al individuo sin tomar en cuenta la sociedad, para el solo provecho efectivo de una casta, de un régimen, o de un credo, y habremos igualmente que repudiar la uniformidad de los dogmas totalitarios.⁷²

Como puede verse el discurso, el proyecto educativo y la política educativa habían cambiado. Si la educación socialista había representado un instrumento dentro del nacional-populismo

⁷¹ TORRES Bodet, cit. por., GUEVARA NIEBLA, Ibid., p. 113.

⁷² TORRES Bodet, cit. por., GUEVARA NIEBLA, Ibid., p. 114.

cardenista, ahora, en el cuadro del desarrollismo, se convertía en un lastre nocivo. Se había cerrado el ciclo histórico de la educación socialista y se abría el reinado del liberalismo. No se trataba, evidentemente, de un liberalismo educativo al estilo de la Constitución de 1857, (siglo XIX), en la cual se establecía en aras de la libertad, la renuncia del Estado a cumplir funciones educativas. En este caso (década de las cuarentas) el Estado reclamaba su función de Estado-educador, pero la educación que ahora ofrecía se fundaba en nociones destinadas a apagar o amortiguar la lucha de clases.

El Estado renunció a adoptar un sistema doctrinario (como el socialismo) como base de una nueva educación, pero al hacerlo reducía su función educativa al ámbito de un discurso nacionalista abstracto. El nacionalismo en la educación "desarrollista" necesariamente sería un nacionalismo abstracto que prescindía de un contenido social específico. Este nacionalismo burgués aspiraba precisamente, a contener la lucha popular y se expresaba en nociones igualmente abstractas, por ejemplo la noción de ciudadano que según Torres Bodet debía inspirar la acción educativa oficial: tal noción concebía al hombre como un ciudadano del porvenir que correspondería a un tipo leal, honrado, limpio, energético, laborioso; exento de los complejos de inferioridad, enemigo de la mentira, un ciudadano que quiera a su patria entrañablemente, que comprenda las flaquezas de su patria no para expresarlas con ironía o pesimismo sino para corregirlas con el trabajo, con el sacrificio, con la

virtud.⁷³

El nuevo discurso era pacifista y pretendía sumir a las clases sociales reales y antagonicas en una categoria abstracta e irreal, la categoria de ciudadano (expuesta antes), reunia todas las virtudes del hombre que no tiene consciencia de pertenencia a ninguna clase social, ni de estar incluido en un mundo de conflictos sociales, un hombre neutro socialmente y apagado politicamente.

La nueva formulacion liberal de la accion educativa del Estado correspondia al nuevo orden social que estaba en proceso de construccion. El ideal de ciudadano que Torres Bodet proponia a los educadores era un ideal que armonizaba con un orden social estable, sin convulsiones, donde cada mexicano habria de dedicarse a cumplir con "sacrificio" y con la "virtud", las tareas que le correspondian. La conformacion global de la vida social, politica y cultural del pais, es decir la refuncionalizacion superestructural que tuvo lugar en ese momento, implicó la sustitucion de los medios a traves de los cuales la poblacion podia aspirar a mejorar sus condiciones de vida. Ahora se pregonaba como unico camino para la miseria (no la lucha colectiva y organizada de los trabajadores como fue anteriormente) la accion personal, individual, tal como en los paises capitalistas avanzados.

Esta ideologia liberal que proponia la idea del "éxito

⁷³ Ibid., p.116.

personal" como vía para la superación de las condiciones de vida de la población. encontró circunstancias apropiadas para su difusión en esa época en que se realizaba el "despegue" industrial del país y la movilidad social alcanzaba niveles sin precedentes. La educación paso entonces a desempeñar un papel social diferente del que había desempeñado en décadas anteriores (1920-1930) si antes había sido un apoyo para la lucha social, ahora se convertía en un fin en si misma. El liberalismo dominante exaltaba el esfuerzo individual como vía hacia el éxito, pero las posibilidades de triunfo en estas condiciones dependían enormemente de la ilustración individual, y por tanto, la educación se revelaba como un medio excepcional, privilegiado, para ascender en la escala social. En este sentido el camino para el mejoramiento personal ya no era la huelga o la invasión de predios, sino la preparación intelectual a través de la pirámide educativa y, en particular, la adquisición de un título profesional que significaba, en realidad, el salto cualitativo hacia una posición que era exclusiva de los privilegiados del sistema. Así nació el mito de la educación como instrumento para democratizar la sociedad. El medio para lograr una participación igualitaria en la vida económica y política del país no era ya la lucha de masas. La educación habría de cumplir esos objetivos.⁷⁴

Torres Bodet postuló para la educación tres finalidades claras: "Educación para la paz, para la democracia y para la

⁷⁴ Ibid., Pp.117 - 118.

justicia.⁷⁵

En el marco de esta ideología, la escuela, la educación escolar, pasaba a jugar un papel determinante y se la concebía como un instrumento adecuado para la transformación social. La educación escolar se concebía ahora como una función autónoma de las clases sociales, tal y como lo sostenía la vieja ideología espiritualista que veía en la transmisión del saber una finalidad en sí misma.

Resumiendo puede decirse que, el paradigma o modelo adoptado por el Estado en la década de los cuarenta, el paradigma liberal, (emanado de la reacción contra la antigua orientación socialista y las aspiraciones de alcanzar el desarrollo económico del país vía la industrialización, donde la educación resultaba importante en tanto apoyaría a dicha industrialización) posee como rasgos fundamentales los siguientes: a- La renuncia a atribuir objetivos sociales específicos a la educación (cosa que sí hacía la educación socialista), b- La adopción de un concepto de neutralidad educativa, c- La conformación del curriculum sobre la base exclusiva de la cultura elaborada, excluyendo a las formas de cultura popular, d- La sujeción del sistema educativo a la dinámica del mercado; e- La uniformización y centralización del sistema educativo.⁷⁶

Organizada bajo estos principios la educación nacional

⁷⁵ TORRES Bodet. cit.por., GUEVARA NIEBLA. Idem., p. 118.

⁷⁶ Ibid., p.178.

pudo adaptarse sin dificultades a las condiciones del desarrollo industrial dependiente. De tal suerte que el proyecto educativo se subordina al proyecto económico desarrollista, surgiendo así una visión economicista de la educación

Se afirma entonces, como una de las tareas de la educación servir al desarrollo económico. La educación ayudaría al desarrollo del país a través de la formación de científicos, profesionistas, empleados, técnicos, operarios necesarios en el proceso de industrialización .

Se pretendía que la educación fuera productora de mano de obra calificada, lo cual conduciría a la elevación de la productividad de las industrias y por ende al desarrollo económico que conllevaría a su vez al "progreso" del país.

De lo anterior se deduce que el economicismo de la educación tiene, por un lado, una función político - ideológica, (crear mano de obra calificada para la industria, básicamente a través de la educación técnica, y así lograr el desarrollo) y por otro lado busca reforzar la ideología dominante acerca de la ciencia y la técnica, según la cual, la ciencia y la técnica se encuentran en el centro mismo del desarrollo de la historia humana y son por tanto el motor del " progreso".⁷⁷

El impulso de una ideología desarrollista, para los "países en vías de desarrollo", consideró a la educación como una vía fundamental para el desarrollo económico, en tanto formaría los

⁷⁷ PEREZ Rocha Manuel. Educación y Desarrollo. La Ideología del Estado Mexicano. México. Edit. Universidad de Zacatecas .1983. p. 120.

cuadros científicos y profesionales así como los técnicos y operarios requeridos para la industrialización, por ello, para el caso mexicano la segunda mitad de la década de los cuarentas significó un cambio cualitativo en cuanto al papel que el Estado asigna a la educación y el vínculo que establece entre ésta y el empleo. Es en la década de los cuarentas y principios de los cincuentas cuando se asienta (aunque ya se perfilaba en la década de los treinta) la idea de que la escolaridad es un requisito indispensable para el empleo y en este sentido se intensifica la práctica de exigir de la fuerza laboral la acreditación de su nivel educativo como un requisito para el trabajo. La escolaridad es valorada en ésta década pues se le atribuye la capacidad de formar en el individuo los conocimientos, habilidades y destrezas que le permitan ser productivo, en ese sentido la acreditación de la educación formal garantizaría el aumento de la productividad y con ello el desarrollo económico tan anhelado.

En un contexto más amplio es posible observar, que al término de la segunda guerra mundial, una gran cantidad de países reformulan la "utilidad" de la educación formal en relación a su desarrollo como nación. Lo anterior se refleja en el proceso expansivo que los sistemas de educación iniciaron a comienzos de la década de los cincuenta. Por todas partes del mundo desarrollado o en "vías de desarrollo", las matrículas del alumnado llegaron a multiplicarse, en muchos lugares en más del doble, los presupuestos para la educación aumentaron en una proporción más rápida aun, y la enseñanza destacó como la más

importante industria local. De este proceso gráfico surgió la promesa de un constante progreso educativo. Por ejemplo el gobierno mexicano triplicó el gasto educativo per cápita de 1959 a 1972. lo que se tradujo en un aumento del 16 a casi el 34 % dentro del presupuesto nacional.

La expansión cuantitativa guardaba tras de sí, una ideología específica, la educación formal y más concretamente la escuela es vista como la eficiente y aceiteada máquina de una empresa, productora de mercancías, es decir, mano de obra calificada, en sus diferentes categorías, obreros especializados, técnicos y científicos de alto nivel.⁷⁸

Es así como, hacia fines de la década de los cuarenta, pero principalmente a principios de los cincuentas, se desarrollo en América Latina -y en México en particular - un pensamiento economicista neoclásico que contribuyó de manera importante a consolidar toda la ideología desarrollista. Este pensamiento, profundamente esquemático, pretendía demostrar que existe una relación directa, determinante, entre índices de escolaridad y desarrollo económico. Entre más altos índices de escolaridad tenga un país, más alto será su Producto Interno Bruto, o sea entre más escolaridad más capacidad productiva. De aquí se deducía que la educación es determinante del desarrollo

⁷⁸ GARCIA Zenteno René. " Ideología y Planeación Educativa :Apuntes Teóricos ". En: Revista MENSUAL publicada por el Sindicato de Trabajadores de la UNAM (STUNAM) .Num 50 .Epoca 11/ México ,D.F., ENERO DE 1985, P. 46.

económico.⁷⁹

Esta visión economicista de la educación se afirmó más con el descubrimiento del llamado "elemento residual", en la década de los cincuenta los economistas encontraron que los aumentos en el trabajo y en el capital, medidos por hombre hora de trabajo y valor del capital, sólo explicaban parte de la tasa de crecimiento de un país. El crecimiento "residual" no explicado se lo atribuían, en un principio a la tecnología (Solow, 1957), pero más adelante, este término general quedó desglosado para incluir mejoras en la calidad del capital (Denison, 1962, Griliches y Jorgenson, 1964) y en la inversión en recursos humanos. (Schultz 1959, 1961).⁸⁰

También en una serie de estudios precursores, Schultz desarrolló la idea de que el gasto en educación no era básicamente un consumo, sino más bien una inversión con el fin de incrementar la capacidad del trabajo para producir bienes materiales. De aquí que la educación formal constituyera una inversión en capital humano; una inversión con rendimiento económico en términos de mayor producto por trabajador manteniendo el capital físico constante.

En una segunda ola de trabajos empíricos sobre la educación como formación de capital humano, la inversión

⁷⁹ GUEVARA NIEBLA, op.cit., p.120.

⁸⁰ CARNOY Martín. "Economía y Educación ". En: Revista de Consejo Nacional Técnico de Educación. Núm.40. México. SEP. Abril-Junio de 1982. Vol. III .cuarta Epoca, p. 249.

educativa fue relacionada con el aumento del ingreso (productividad) logrado -en promedio- por individuos pertenecientes a la fuerza de trabajo, para mostrar que era mejor gastar en educación, que hacer otras inversiones en la economía. Estudios realizados por Hansen (1963), Becker (1964), y Hanoch (1967) para Estados Unidos; Blaug (1967) para Inglaterra y Carnoy (1967 a); 1967 b) para México y otros países latinoamericanos, indicaron que la tasa de rendimiento de la inversión educativa era más alta que la de la inversión en capital físico.⁸¹

Quizá la teoría mejor elaborada emanada de los planteamientos anteriores fue la teoría del "Capital Humano", la cual tuvo y tiene en México un gran impacto, esta teoría sostiene -a grandes rasgos- que a un mayor nivel educativo corresponde una mayor calificación laboral, la cual redundará en un aumento sostenido de la productividad, un mejor empleo, una mejor distribución del ingreso, etc. Asimismo, esta teoría argumenta que el aumento del nivel de escolaridad elimina el desempleo de la fuerza laboral educada y aumenta el desempleo abierto de los que tienen menos escolaridad relativa, debido a la mayor dificultad que tienen de encontrar empleo en un mercado de trabajo cuyos requisitos generados por el progreso técnico, son cada vez mayores.⁸²

Bajo la lógica de esta teoría el salario del individuo al

⁸¹ Ibid., Pp.250 - 251.

⁸² GOMEZ CAMPO V.Manuel y MUNGUÍA ESPITIA Jorge.op.cit.,p.133.

interior de la estructura ocupacional es determinado por la inversión que realizó en el desarrollo de su capital humano, a través de la educación formal; la educación aparece entonces como una inversión, pues se sostiene que a mayor escolaridad mayor productividad y por tanto mejor empleo, en términos de salario, puesto en el trabajo, horas de trabajo, etc. (en capítulos posteriores se hará un análisis más profundo a propósito de esta teoría)

Otro enfoque que cobró presencia en el ámbito mexicano es el de las tasas de rentabilidad de la educación con relación a sus costos. Este enfoque teórico sostiene que la educación genera beneficios importantes dentro del ciclo de vida, y que por ello pueden relacionarse los beneficios con los costos en que se incurre, y de esa manera, calcular la tasa de rentabilidad que constituye, al igual que en los proyectos de inversión se busca una medida de las ventajas económicas.

Este enfoque de inversión en capital humano vía la educación, ha promovido un gran número de estudios empíricos sobre el tema. Uno de los principales fue realizado por Becker, quien calculó las tasas de rentabilidad para diferentes niveles de educación en Estados Unidos. Existe también una gran cantidad de estudios de tasa de rentabilidad en varios países "en vías de desarrollo", tales como México (Carnoy, 1967), Tailandia (Blaug,

1970), Kenia (Carnoy y Thias, 1969), etc.⁸³

Bajo esta perspectiva las tasas de rentabilidad privadas, se supone que constituyen líneas directrices aproximadas que orientan la decisión individual de invertir en educación. Las tasas sociales proporcionan criterios para la toma de decisiones a nivel del sector público, ya que permiten una asignación más eficiente de recursos y permiten una elección entre inversión en capital físico o en educación .

Sobre el comportamiento de las tasas de retorno se ha escrito mucho, pero sobre todo acerca de su tendencia a disminuir cuando se expande la educación a todas las capas de la sociedad. Carlos Muñoz Izquierdo, sintetizando las limitaciones de este enfoque teórico, afirma que el comportamiento previsto desde el ángulo económico no es suficiente para explicar por qué los individuos demandan más educación. En la medida en que un país va logrando incorporar a un mayor número de capas de su población a un cierto nivel educativo, la tasa de rentabilidad de ese nivel tiende a disminuir. Sin embargo, los resultados de la expansión de cada nivel siguen siendo diferentes para los integrantes de las distintas clases sociales, lo cual quiere decir que la "rentabilidad" que reporta un mismo nivel educativo varía con respecto a la clase social, lo cual no predice este enfoque

⁸³ PESCADOR José Angel. "Teoría del Capital Humano : Exposición y Crítica". En: PEREZ Castaño María Guadalupe (Coord). Planeación Académica. México, UNAM - Porrúa. 1988, p. 52.

teórico.⁸⁴

Por otra parte bajo la lógica de la teoría del capital humano (como una de las teorías más elaboradas dentro del economicismo de la educación) surgen en México en particular, en los años sesentas una serie de líneas de investigación acerca de las relaciones existentes entre la educación y el empleo. Entre los estudios que en esta década se realizaron en nuestro país encontramos básicamente algunos que se ubican dentro de los enfoques de las tasas de rentabilidad de la educación y del factor residual, -elementos constitutivos de la teoría del capital humano.

En primera instancia puede mencionarse el estudio de Martín Carnoy, (Carnoy, 1964), en el cual el autor se propone determinar el costo y rendimiento de la educación y los efectos de la escolaridad en el ingreso devengado en México. El autor explica que la educación es tratada en su estudio como una inversión en el hombre, pues ella contribuye a incrementar el producto nacional a través del mejoramiento de la calidad del factor trabajo. Este estudio pretendió determinar la importancia de la escolaridad en los ingresos de la mano de obra en sí y estimar la tasa de rendimiento de la inversión en educación.⁸⁵

⁸⁴ MUNOZ IZQUIERDO, cit. por. PESCADOR, ibid., p. 53.

⁸⁵ CARNOY Martín, cit. por. MUNOZ IZQUIERDO Carlos y RUBIO Almoncid Maura. En: Investigaciones Sobre las Relaciones entre Educación y Empleo: El Caso de México (Evolución Histórica, Resultados Obtenidos, y Perspectivas para la Década de los Noventa. Reportes ocasionales. Universidad Iberoamericana, Programa Institucional de Investigación sobre Problemas Educativos (INVEDUC), México, septiembre 1989, p. 11.

A través de este estudio Carnoy concluyó que la escolaridad es una variable explicativa importante en la varianza del ingreso en México y que la escolaridad y la edad, juntos dan cuenta de una parte considerable de las diferencias de ingreso.

Asimismo dentro de los estudios (realizados en México en los sesentas) basados en el enfoque del factor residual se encuentra el de Marcelo Selowsky (1967), en el que se intentó medir la contribución de la educación al desarrollo económico en México, Chile y la India, países seleccionados por presentar claras diferencias de ingreso per cápita .

Usando el método de los "números índice", Selowsky calculó la contribución de la educación a la tasa de crecimiento en el período comprendido entre 1940-1964. El autor encuentra que en dicho período, la educación contribuyó probablemente con el 12.7 % de la tasa de crecimiento, siendo que la mayor contribución proviene del "factor mantenimiento", es decir, de las cantidades absolutas de educación que habían sido necesarias para conservar a través del tiempo un inventario de fuerza de trabajo de calidad constante.⁸⁶

El trabajo de Selowsky representó uno de los pocos esfuerzos realizados desde la economía de la educación (en México) por medir la contribución de los diferentes factores al crecimiento económico.

Por otra parte es necesario argumentar que, los principios

⁸⁶ Ibid., p.15.

desarrollistas impulsaron una concepción de educación técnico-funcional que favoreció una expansión educativa desmedida que al poco tiempo mostro que el optimismo creado en el crecimiento del sistema educativo no tuvo como consecuencia una modernización rápida, ni que los mayores niveles de educación formal de las personas coadyuvaran a su "progreso" y bienestar, ni que los "recursos humanos" generados produjeran un desarrollo económico sostenido. Por el contrario, la expansión educativa benefició preferentemente a la burguesía y a la pequeña burguesía, privilegió la desigualdad entre los niveles educativos.

La gigantesca expansión de oportunidades educativas que se presentó en los países subdesarrollados, y en particular en América Latina, a partir de las años cincuenta, y que tuvo su período de mayor crecimiento durante la década de los sesentas hasta mediados de los setenta, estuvo apoyado por un alto grado de optimismo sobre las contribuciones positivas que se esperaban de la educación respecto al crecimiento económico, a la distribución del ingreso, y a la mayor igualdad social.

Las cuantiosas "inversiones" necesarias para expandir las oportunidades educativas eran consideradas como inversiones aún más rentables que las inversiones en capital físico, puesto que éstas (las primeras) formarían el capital humano considerado indispensable para poder salir del subdesarrollo. Se planteaba que uno de los principales obstáculos al desarrollo era el bajo nivel educativo de la fuerza laboral, lo cual implicaba que la expansión de la escolaridad se convertía en requisito

indispensable para el desarrollo, pues la educación contribuiría a aumentar la calidad de la fuerza laboral, haciéndola más productiva y capaz, aumentando de esta manera el Producto Interno Bruto.⁸⁷

En términos más específicos, se planteó, que el mayor nivel educativo de la fuerza laboral contribuiría a la mejor distribución del ingreso debido a que la mayor productividad de la fuerza laboral educada representaría un aumento de sus ingresos (Teoría del ingreso según productividad marginal), y el consiguiente incremento del mercado interno generaría una mayor demanda por bienes y servicios, una mayor expansión económica, y por tanto un aumento de las tasas de empleo remunerado en la economía.

Sin embargo a mediados de la década del setenta este optimismo había cedido su lugar a una profunda decepción respecto a la contribución de la expansión educativa al desarrollo económico y social.

La enorme expansión del sistema escolar durante este período no había cumplido las promesas y expectativas planteadas. Por el contrario, los costos de la educación aumentaron tanto que se consideraba imposible ofrecer oportunidades de educación básica a toda la población, a no ser que por una parte, disminuyera drásticamente la tasa de crecimiento demográfico, y por otra, que se destinaran porcentajes cada vez mayores del

⁸⁷ GOMEZ Campo V.Manuel y MUNGUÍA Espítia Jorge, op.cit., p.152.

Producto Interno Bruto al gasto educativo.⁸⁸ A pesar de la expansión de oportunidades educativas, especialmente de aquellas modalidades educativas supuestamente más relacionadas con el crecimiento económico y el empleo (modalidades de educación técnica y vocacional), ni la distribución del ingreso se había mejorado significativamente, sino que en realidad era aún más desigual; en el caso de México ni había disminuido el desempleo, ni el subempleo masivo de la mayor parte de la fuerza laboral urbana, que subsiste en el sector informal de la economía en condiciones de bajos ingresos, baja productividad, inestabilidad en el trabajo, ausencia de beneficios sociales, etc.⁸⁹

El resultado de más de dos décadas de expansión del sistema educativo ha sido el desarrollo de un verdadero dualismo educativo. Dualismo entre áreas rurales y urbanas, y entre el bajo nivel educativo de la mayoría de la población y el alto nivel educativo de una minoría. Mientras las mayores oportunidades educativas, en cantidad y calidad, se encuentran en áreas urbanas al servicio de un reducido segmento de la población; para la mayoría de la población habitante de áreas rurales, solo existen escasas e incompletas oportunidades educativas, y de baja calidad y eficacia.⁹⁰ Por otra parte, el alto nivel de escolaridad de una minoría privilegiada en la

⁸⁸ COOMBS, cit. por., GOMEZ y MUNGUÍA, *ibid.*, p.154.

⁸⁹ *Ibid.*, p.160.

⁹⁰ JALLADE, cit. por. GOMEZ y MUNGUÍA, *ibid.*, p.162.

población puede ser considerado como una verdadera "sobreeducación", no sólo en relación al nivel de escolaridad promedio de la población, sino debido al continuo aumento del desempleo y el subempleo intelectual.

Esta polarización del desarrollo educativo trae aparejada una mayor desigualdad, tanto en la distribución del ingreso como en el valor en el mercado de trabajo de los niveles más bajos de escolaridad respecto a los niveles más altos. En efecto, al aumentar rápidamente en el mercado de trabajo el excedente de oferta de personal educado, el perfil educativo de la mayoría de las ocupaciones tiende a elevarse en virtud de que los empleadores utilizan el nivel de escolaridad de la fuerza laboral como requisito de acceso al empleo. Por tanto, como aquellas personas con los niveles relativamente más altos de escolaridad tienen mayores probabilidades objetivas de acceso a las mejores posiciones y trabajos en un mercado laboral altamente diferenciado y jerárquico, se produce el fenómeno de la espiral inflacionaria credencialista, por el cual, al aumentar continuamente la oferta de personal educado, la competencia por las mejores oportunidades de empleo también aumenta, devaluándose de esta manera el valor previo de las credenciales educativas en el mercado de trabajo⁹¹

Sin embargo paradójicamente los requisitos educativos para el acceso y permanencia en el empleo se elevan continuamente, a

⁹¹ Ibid., p.163.

pesar de no ser estrictamente, necesarios para la productividad, discriminando así de las oportunidades de empleo organizado a la mayoría de la población con baja escolaridad .A la vez que contribuye a la relegación de los individuos y de la mujer en particular, que no poseen un alto grado de escolaridad, a aquellas actividades económicas cuyas características son: bajos salarios, malas condiciones de trabajo, poca o ninguna prestaciones sociales, puestos de poca autonomía y alta subordinación, pocos o ningún requisito educativo y poca promoción en el trabajo, etc., propiciando de esta manera la opresión del género femenino.(Al respecto se profundizará en el capítulo siguiente)

De lo anterior podemos desprender que en la realidad los supuestos predominantes en la visión desarrollista de la educación son una falacia. En este sentido es posible ubicar distintas proposiciones teóricas que ponen en entre dicho los supuestos planteados por la teoría del capital humano y que por tanto resultan alternativos ante la visión economicista de la educación.

Uno de los primeros trabajos fue realizado por Thurow y Robert Lucas (1972), quienes alegan que la educación y la capacitación no representan factores importantes en la determinación de la productividad potencial de los trabajadores, porque la "productividad" representa un atributo de los empleos, y no de las personas. Los empleos vinculados con numeroso y moderno equipo de capital son empleos de alta productividad, y

los trabajadores hacen fila para conseguirlos. Una vez que el trabajador haya sido contratado, las habilidades cognitivas necesarias para aumentar su productividad al nivel que requiere el empleo se aprenden por medio de programas de entrenamiento, tanto formales como informales. El criterio principal que usan los patrones al seleccionar los trabajadores para los empleos disponibles es "su aptitud para ser capacitados", aquellos que poseen características previas que los patrones creen que podrán reducir los costos de capacitación son colocados a la cabeza de la fila y reciben el mejor empleo.⁹²

El concepto educativo de la "fila" dentro del mercado de trabajo, considera la correlación entre educación e ingresos como no teniendo ninguna relación con cualquier conocimiento específico que la educación les imparta a los trabajadores y que los convierta en más productivos; más bien, la educación les proporciona a los patrones un procedimiento conveniente para identificar a aquellos trabajadores que pueden ser entrenados con mayor facilidad, basado, al parecer principalmente en valores y normas no cognitivas adquiridas por los estudiantes a medida que avanzan en la escuela.

Igualmente, Arrow (1972) sugería que la educación actuaba como un mecanismo para distinguir a los empleados "deseables" de los menos deseables. La idea de la distinción y el concepto de la "fila" explican ambos que la educación no contribuye directamente

⁹² CARNOY Martín, op.cit., Pp.252 - 253.

al crecimiento económico, sino que sirve como un medio para escoger a la gente, y asignarle empleos, siendo que empleos de mayor o menor productividad pagan salarios mayores o menores.⁹³

También surgen como alternativas metodológicas, ante la teoría del capital humano, la teoría dualista y la teoría de la segmentación del mercado de trabajo.

La teoría dualista plantea -a grosso modo- que el mercado de trabajo se divide en un sector primario y otro secundario. El primero se caracteriza por los mejores empleos, altos salarios, condiciones de trabajo satisfactorias, estabilidad y amplias posibilidades de promoción, etc. Su antítesis, el sector secundario, agrupa los empleos menos atractivos, los salarios bajos, las condiciones de empleo menos satisfactorias, etc. La teoría dualista sostiene que el desempleo de ambos sectores obedece a causas distintas, pues mientras en el primero es de carácter voluntario y temporal, en el secundario la dificultad de encontrar un nuevo empleo es muy acentuada. Es en este sector (secundario) donde se ubican las personas que provienen de las clases sociales bajas, las mujeres y quienes tienen menor educación, hábitos de trabajo incorrectos y, por lo mismo, menor productividad. Y dado que es en este sector donde se da menos entrenamiento en el trabajo, están más expuestos al despido y a la rescisión del contrato. Bajo el esquema de la teoría dualista, la efectividad de los programas de inversión en educación que

⁹³ Ibid., Pp. 254 - 255.

propone la teoría del capital humano es limitada y de poca aplicabilidad.⁹⁴

Por su parte la teoría de la segmentación del mercado de trabajo sostiene (a grandes rasgos) que la estructura ocupacional se caracteriza por su división en segmentos cualitativamente diferentes, con poca movilidad entre los mismos, a la vez que cada uno corresponde a divisiones sociales, sexuales y económicas, que ya preexisten en la sociedad. Estos segmentos son el resultado del proceso histórico del desarrollo capitalista basado en el control de la fuerza de trabajo y, en general, del proceso productivo mismo. Bajo esta lógica los salarios se determinan no por la cantidad invertida en capital humano, sino por factores exógenos como el sexo, la estructura de la economía, y el segmento en que el individuo -como miembro de una clase- se ubica, la educación opera exclusivamente como un mecanismo de control y reproducción social para garantizar la presencia de mano de obra barata, por lo que proponer programas de expansión de la escolaridad sin cambios colaterales en la estructura social, conduce a fenómenos tan perniciosos como el credencialismo y el subempleo de la gente con mayor educación. Algunos de los estudios realizados con base en esta teoría son: (Reich, Gordon y Edwards, 1973, 1982), (Bowles, 1975) (Gintis, 1971) (Bowles y Gintis 1975) y (Gómez y Munguía 1981).⁹⁵

⁹⁴ PESCADOR José, op.cit., p.55.

⁹⁵ Ibid., p.57.

Investigaciones realizadas en México en la década de los setentas tuvieron como objeto cuestionar algunas de las ideas que se habían manejado en las investigaciones anteriores (1950, 1960); como la de atribuir a la educación un efecto igualador al interior de la sociedad, al facilitar el acceso de la población al mercado de trabajo y, por tanto, a mejores niveles de participación en el ingreso. Como en otros países esto fue contrastado con evidencia recogida a través de investigaciones, en México se realizaron diversos estudios con este propósito por ejemplo: (Barkin 1971), (Muñoz Izquierdo y José Lobo 1974), (Muñoz Izquierdo, Alberto Hernández y Pedro G Rodríguez, 1978), trabajaron para mostrar las limitaciones del papel que desempeña la educación como agente redistributivo de las oportunidades sociales en México.

Es posible entonces argumentar, que la escolaridad de la fuerza laboral tiene hoy día en la sociedad mexicana varias funciones; por un lado, la acreditación educativa⁹⁶ desempeña cada vez más un papel importante como criterio de selección y exclusión para las diversas ocupaciones o puestos de trabajo, pues en tanto la mayoría de la población no posee bienes de producción, se ve obligada a ofrecer su fuerza de trabajo a los dueños de éstos, en el mercado de trabajo, que es la institución

⁹⁶ Cabe precisar aquí que el término más adecuado para referirse a los años que una persona ha permanecido dentro de los diversos niveles del sistema educativo formal es nivel de escolaridad formal, pero para evitar repeticiones en la redacción de este trabajo se utilizan los términos "educación formal", "acreditación educativa", "acreditación escolar" y "escolaridad" como sinónimos.

necesaria al capitalismo para la compra y venta de una fuerza laboral heterogénea, y para su distribución en las diferentes ocupaciones y oficios. Por el otro la selección de la fuerza laboral para los diversos niveles en la jerarquía ocupacional es al mismo tiempo un proceso de selección ocupacional y diferenciación social. Esta selección social y ocupacional no depende del sistema educativo, pues aunque éste provee las calificaciones necesarias para dicha selección, ésta se encuentra propiciada por mecanismos exógenos a lo educativo. Por ejemplo la selección tiene que ver con cuestiones ascriptivas (sexo, étnia, raza o clase social a la que se pertenezca), también interviene en la selección las expectativas de los empleadores frente a la fuerza laboral y la interpretación que éstos hacen de la escolaridad, etc. (estos planteamientos serán explicados con mayor detalle en el capítulo III)

Lo anterior permite afirmar que contrariamente a lo que se creía en la década de los cincuentas, el sistema educativo no es quien determina el volumen global de empleo generado en la economía, ni su distribución sectorial. No es tampoco el sistema escolar quien establece los requisitos de calificación para las diversas ocupaciones o empleos, ni los terminos en que se efectúa la selección de personal. En este sentido la acreditación educativa no asegura ni garantiza el empleo ni la calidad del mismo. Asimismo el aumento en el nivel de escolaridad del individuo no garantiza su promoción ocupacional, la acreditación educativa solo aumenta la probabilidad de acceso a determinadas

ocupaciones para las personas con altos niveles de educación formal y a otras ocupaciones para las personas con baja o ninguna escolaridad, a cada una de las cuales se les ha asignado cierto nivel de ingresos.

Es la naturaleza de las relaciones sociales de producción capitalistas dominantes en nuestra sociedad, las que en última instancia constituyen el factor que incide en las deferencias salariales, en las condiciones de trabajo, en las opciones tecnológicas, y en la jerarquía ocupacional, y por tanto en la especificación de requisitos educativos para las diversas tareas y niveles ocupacionales.⁹⁷

En este sentido el papel principal de la educación formal es el de facilitar la selección social de la fuerza laboral para los diversos segmentos jerárquicos en que se encuentra dividida en el proceso de trabajo. Así pues la escolaridad al interior de nuestra sociedad es utilizada entonces, como un criterio de selección social y ocupacional. Bajo esta perspectiva, la escolaridad formal de la fuerza laboral legitima este proceso de selección social al hacer aparecer la distribución y remuneración desigual de los trabajadores en la jerarquía ocupacional como el resultado justo y objetivo de la mayor productividad de sus conocimientos y habilidades, supuestamente representados por su acreditación educativa .

Debido al papel que le es asignado a la educación formal

⁹⁷ GOMEZ y MUNGUA, op.cit., p.164.

en nuestra sociedad es posible ubicar a la escolaridad de la fuerza laboral femenina como un criterio de selección social y ocupacional que justifica formalmente la ubicación de la mayoría de las mujeres de la ciudad de México.⁹⁸ al interior del mercado de trabajo, en ocupaciones pertenecientes a los segmentos más bajos en la estructura ocupacional lo cual contribuye a la opresión de éstas mujeres. (este aspecto será tratado en el capítulo II).

En este capítulo se pretendió explicar el papel de la escolaridad de la fuerza laboral al interior de nuestra sociedad; para lo cual fue necesario analizar como en distintos momentos históricos la tarea que la educación desempeña ha sido distinta. Se enfatizó en diferentes proyectos o modelos educativos que tuvieron gran impacto en la sociedad mexicana a través de su historia con el objeto de identificar aquellos rasgos que los caracterizaron y los hicieron relevantes en su momento. Los proyectos tratados fueron: El sustentado bajo la filosofía positivista, encarnada en México por Gabino Barrera cuyo propósito general era utilizar a la educación como instrumento que permitiera alcanzar el "progreso"; otro proyecto trabajado fue el formulado por Vasconcelos en los primeros años de la década de los veintes, el cual se propuso formar a través de la

⁹⁸ Recuérdese que en esta investigación, la Ciudad de México comprende las 16 Delegaciones Políticas del Distrito Federal, y los municipios conurbados del Estado de México: Atizapán de Zaragoza, Coacalco, Cuautitlán, Cuautitlán Izcalli, Chimalhuacán, Ecatepec, Huixquilucan, La Paz, Naucalpan de Juárez, Netzahualcóyotl, Tlalnepantla y Tultitlán.

educación la integración étnocultural del país para poder implementar el proyecto político de la Revolución Mexicana; después se hace referencia a un período de transición entre el proyecto de Vasconcelos y el de la educación socialista, el cual era de carácter popular y democrático que buscó incorporar a las masas de trabajadores al empleo a través de la educación; y el proyecto educativo que surgió después de los cuarenta en México cuyo propósito general fue formar a través de la educación la mano de obra calificada que apoyara el proceso de industrialización considerado en ese momento fundamental para el desarrollo del país.

El proyecto educativo liberal que surgió en la década de los cuarenta y su visión economicista de la educación, llegaron para quedarse en la sociedad mexicana, es decir, pese a todas las críticas y estudios realizados que cuestionaban los planteamientos del economicismo educativo y del paradigma liberal, a los diversos movimientos sociales y estudiantiles (1968) que pusieron en entredicho el proyecto liberal y sus repercusiones en la sociedad mexicana de entonces; y a las diversas "reformas educativas" realizadas en los años setentas, el paradigma o proyecto educativo liberal cobró vigencia, en este sentido las "reformas" educativas de los setentas no significaron el surgimiento de un nuevo proyecto educativo.

Es posible afirmar que el economicismo educativo subsiste no sólo en las creencias sociales acerca del papel de la educación como aquella que conduce al ascenso social y que por lo

tanto la mayor escolaridad garantiza los mejores salarios, los mejores puestos de trabajo, condiciones de trabajo satisfactorias, etc; sino también en la política educativa impulsada en la actualidad por el Estado mexicano a través del Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994 a manera de ejemplo (sin pretender aquí un análisis de dicho programa) puede leerse en la página 31 de dicho documento:

La educación es una inversión a largo plazo. Acometer su modernización es emprender un proceso educativo que fructificará personal y socialmente en sus protagonistas. Se trata de un proceso complejo que conlleva necesariamente cambios difíciles sobre todo porque exige superar inercias e intereses resistentes al cambio; de ahí que se trate de un ejercicio de reflexión y participación, de enseñanza-aprendizaje colectivamente emprendido, y de responsabilidad que se funda, a su vez, en la solidaridad.⁹⁹

También recientemente James Buchanan, galardonado con el premio Nobel en Economía en 1986, en su visita oficial a México expresó :

México está en una mejor posición relativa que otros países en desarrollo, respecto a la distribución de la riqueza, hasta donde yo sé, su Revolución de 1910 cambió las grandes concentraciones, no del ingreso, pero sí de la acumulación del capital, ... aunque esto no quiere decir que no sea evidente que persisten grandes desigualdades.

Al referir la metáfora repostera, tan socorrida por los alumnos de la Universidad de Chicago, Buchanan señaló que desde su punto de vista:

⁹⁹ GOBIERNO FEDERAL, Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989 - 1994, México 1988, p.31.

Para México la mejor manera de ayudar a quienes tienen las porciones más pequeñas del pastel es haciéndolo más grande y creando una situación de igualdad de oportunidades principalmente a través de acceso a la educación.¹⁰⁰

Sin embargo contrariamente a los planteamientos economicistas de la educación, es posible vislumbrar que la escolaridad formal en contraste con dichos planteamientos cumple hoy día en la sociedad mexicana como tarea principal la selección social y ocupacional de la fuerza laboral para los diferentes segmentos jerárquicos en que se divide la estructura ocupacional, es decir, la escolaridad es un criterio de selección para los diversos segmentos los cuales se encuentran altamente diferenciados entre sí en términos de salarios, prestaciones sociales, condiciones de trabajo, grado de autonomía y responsabilidad laboral, requisitos educativos, adscriptivos (edad, sexo, etnia), exigidos para cada segmento.

Por otro lado cabe señalar que cuando se alude al vínculo escolaridad-empleo, en el caso mexicano saltan a la vista las contradicciones que genera dicho vínculo; contradicciones que se reflejan entre lo que afirma ser y ofrecer el sistema escolar y lo que realmente logra, o sea, por un lado se afirma que la escolaridad es factor de movilidad individual (y de hecho la escolaridad es cada vez más, requisito indispensable para el empleo) mientras, por otro lado, las oportunidades de empleo

¹⁰⁰ BUCHANAN James, cit. por. FUENTES Rossana, "Predecibilidad y Estabilidad Fiscal, Condición para Captar Capital Foráneo; SHCP, Arbitraria. En: El Financiero, México 1992, p. 3.

tienden a restringirse y la escolaridad se devalúa frente al empleo, por lo tanto, la población se ve obligada, en general, a exigir cada vez más escolaridad, produciéndose así una sobreeeducación y con ello la devaluación de la educación formal y el aumento del fenómeno del credencialismo.¹⁰¹

En el segundo capítulo se enfatizará más sobre el papel que desempeña la escolaridad en la estructura ocupacional, pero se analizará sobre todo sus repercusiones en la problemática de la mujer de la Ciudad de México en la década de los ochentas.

¹⁰¹ GLASMAN Raquel e IBARROLA de María. Planes de Estudio : Propuestas Institucionales y Ralidad Curricular. Ed. Nueva Imagen. México .1989 p.121.

CAPITULO II ESCOLARIDAD, MUJERES Y EMPLEO

OBJETIVO: Analizar el papel que desempeña la escolaridad formal al interior de la estructura ocupacional y sus repercusiones en la problemática de la mujer en la Ciudad de México en los años ochenta.

Para poder analizar el papel que desempeña la escolaridad formal de los individuos, al interior de la actual estructura ocupacional y sus repercusiones particulares en la problemática del género femenino de la Ciudad de México en los años ochenta, se hace necesario primeramente hacer referencia al proyecto educativo liberal, que surgió en el país en los años cuarenta, con el propósito de argumentar cuál es el papel asignado a la educación formal desde la perspectiva de dicho proyecto. Asimismo, en esta primera parte de la exposición se pondrá de manifiesto el papel que adquiere actualmente en la realidad mexicana (contrariamente a lo planteado por el proyecto educativo liberal de los años cuarenta) la escolaridad formal al interior de la estructura ocupacional.

En un segundo momento, se presentará un marco general a propósito de la problemática del género femenino, el cual permitirá vislumbrar algunos de los rasgos que caracterizan la situación educativa y laboral de las mujeres de la Ciudad de México; una vez presentado dicho marco, en un tercer momento, se

retomará el papel que desempeña la escolaridad formal al interior de la estructura ocupacional con el objeto de establecer sus repercusiones en la problemática de las mujeres de la Ciudad de México al final de los años ochenta, haciendo énfasis en su nivel de escolaridad, las tareas que principalmente realiza al interior del mercado de trabajo, su ingreso, el sector de actividad económica donde se le ubica mayoritariamente, etc., para argumentar con base en todo ello que la escolaridad es un criterio de selección social y ocupacional que propicia a la vez que justifica formalmente la relegación de las mujeres de la Ciudad de México hacia actividades económicas que contribuyen a su opresión y en un cuarto momento se presentan algunos de los rasgos que caracterizan a cada una de las ocupaciones que desempeñan mayormente las mujeres de la Ciudad de México con el propósito de evidenciar cómo estas ocupaciones significan una relegación social y ocupacional que propicia la subordinación de dichas mujeres.

1. CONCEPCION DOMINANTE EN TORNO A LA EDUCACION.

El proyecto educativo liberal de los años cuarenta propició el surgimiento de una visión economicista, desarrollista y productivista de la educación, misma que subyace desde entonces en la política educativa que sostiene el Estado mexicano en los distintos sexenios, aún con diferentes emblemas (Democratización educativa, Revolución Educativa, Modernización Educativa), nombres o estrategias; estableciendo de este modo una relación

directa, neutral y armoniosa entre escolaridad y empleo.

Cabe recordar que, los fundamentos generales del proyecto educativo liberal y su respectiva articulación con la visión economista, desarrollista y productivista de la educación se presentaron en el capítulo I.

El economicismo educativo elaboró durante la década de los cincuenta y sesenta una serie de teorías en torno a la relación entre economía y educación (algunas de ellas se describen también en el capítulo I), algunas de las cuales se articulan con el proyecto educativo liberal, en tanto sostienen (por ejemplo) que el aumento en el nivel educativo conduce a una mayor calificación laboral, la cual conlleva a su vez a un aumento sostenido de la productividad, a una mejor distribución del ingreso, etc. Asimismo argumentan que el aumento del nivel de escolaridad elimina el desempleo de la fuerza laboral educada, a la vez que aumenta el desempleo abierto de las personas con menor escolaridad relativa.¹⁰²

Desde esta perspectiva la inversión que realiza un individuo en el desarrollo de su "capital humano", ya sea a través de su educación formal, o mediante continuas inversiones en adiestramiento en el trabajo, etc., conduce a un mejor empleo en términos de salario, puesto en el trabajo, horas de trabajo, condiciones de empleo, etc.

Desde la lógica de la mayoría de estas teorías la experiencia

¹⁰² GÓMEZ Y MUNGUÍA. op.cit., p.165.

educativa escolar está directamente relacionada con la mayor productividad y eficiencia de la fuerza laboral y por ende con el aumento en el desarrollo económico, por tanto los requisitos educativos para el empleo resultan fundamentales.¹⁰³ (Cabe señalar que algunos planteamientos del economicismo educativo y particularmente de la teoría del capital humano y la teoría de la funcionalidad técnica de la educación serán trabajados en el capítulo III).

Los postulados del economicismo educativo, impulsaron una concepción técnico funcional de la educación que favoreció una expansión educativa desmedida a partir de los años cincuenta, durante la década de los sesenta y hasta mediados de los setenta.

La expansión educativa estuvo acompañada por un alto grado de optimismo pues se esperaba que la educación formal condujera a un desarrollo económico, a la mejor distribución del ingreso, y a una mayor igualdad social.

No obstante, a mediados de los setenta tal optimismo se convierte en una decepción tremenda con respecto a la contribución de la expansión educativa al desarrollo económico y social. La expansión de la educación formal no cumplió sus promesas y expectativas. Por el contrario, el aumento en la escolaridad no mejoró la distribución del ingreso significativamente sino que en realidad era más desigual, ni disminuyó el desempleo y el subempleo masivo de la mayor parte de

¹⁰³ Ibid..p.166.

la fuerza laboral urbana.¹⁰⁴

El optimismo creado en el crecimiento del sistema educativo no reportó que los mayores niveles de escolaridad en los individuos conllevara a un "mejor empleo", mejor salario, mejores condiciones de vida, etc., ni que los "recursos humanos" generados condujesen a un desarrollo económico sostenido.

Por lo anterior es posible afirmar que en la realidad los planteamientos sostenidos por la visión economicista, desarrollista y productivista de la educación son una falacia, pues la escolaridad formal no cumplió con los atributos y contribuciones que esta visión le confirió.

Sin embargo paradójicamente, la visión eficientista, productivista y economicista de la educación llegó a la política educativa de Estado mexicano para quedarse, es decir, a la educación formal se le siguen otorgando (aún en la actualidad) toda una serie de tareas que en la realidad no cumple. Se continúa considerando que el aumento en la escolaridad formal conduce al desarrollo económico, a la mejor distribución del ingreso y a la mayor igualdad social, al tiempo que genera beneficios propios al individuo, en tanto le garantiza un mejor empleo, una mayor remuneración, un mejor puesto en el trabajo, etc., se continúa pues afirmando de modo implícito y explícito que la escolaridad y el empleo mantienen una relación, un vínculo directo, neutral y armonioso.

¹⁰⁴ Ibid., p.160.

Como consecuencia de la concepción acerca de la educación formal, emanada de los lineamientos o fundamentos (economicistas) del proyecto educativo liberal (dominantes en la política educativa de los años ochenta y en la actual); la escolaridad de los individuos se convierte cada vez más en un requisito indispensable para el acceso y permanencia en el empleo. En este contexto la escolaridad adquiere un papel distinto al planteado por la visión economicista de la educación y particularmente por la teoría del Capital Humano y la teoría de la Funcionalidad Técnica de la educación al convertirse sobre todo (como lo argumentan la teoría Sociopolítica de la Educación y la teoría de la Segmentación del Mercado de Trabajo) en un criterio de selección social y ocupacional de la fuerza laboral para los diversos niveles de la jerarquía ocupacional.

Contrariamente a lo que se creía en los años cincuenta, sesenta y aún en la actualidad, el aumento en el nivel de escolaridad del individuo no garantiza su promoción ocupacional, la acreditación educativa sólo aumenta la probabilidad de acceso a determinadas ocupaciones para las personas con altos niveles de educación formal y a otras ocupaciones para las personas con baja o ninguna escolaridad.

Puede entonces argumentarse que en nuestra sociedad capitalista dependiente el papel que desempeña fundamentalmente la escolaridad formal es el de facilitar la selección social y ocupacional de la fuerza laboral para los diversos segmentos jerárquicos en que se encuentra dividida en el proceso de

trabajo. Al mismo tiempo la escolaridad de la fuerza laboral legitima dicho proceso de selección (social y ocupacional) al hacer aparecer la distribución y remuneración desigual de los trabajadores en la jerarquía ocupacional como el resultado justo y objetivo de la mayor productividad de sus conocimientos y habilidades supuestamente representados por su acreditación educativa.¹⁰⁵

2. MARCO GENERAL ACERCA DE LA PROBLEMÁTICA DEL GENERO FEMENINO

En este segundo apartado consideramos necesario presentar un breve marco explicativo a propósito de la problemática de las mujeres como género el cual permita vislumbrar algunos de los rasgos generales que caracterizan la situación educativa y laboral de las mujeres de la Ciudad de México y su contribución en la opresión de dichas mujeres. (cabe señalar aquí que no se pretende presentar un marco histórico acerca de la problemática del género femenino).

Antes de referirnos a la situación educativa y laboral del género femenino es preciso explicar la categoría opresión, la cual es retomada en esta investigación; argumentando que, en nuestra sociedad existe el predominio de una cultura patriarcal, la cual establece una supremacía del sexo masculino sobre el femenino, es decir, la cultura patriarcal genera y reproduce una

¹⁰⁵ Ibid., Pp.163 - 165.

jerarquía sexual y con ello establece relaciones de poder entre los sexos. En este sentido la opresión que vive el género femenino deviene de su situación en las relaciones patriarcales, es decir, en las relaciones asimétricas de poder entre los sexos, el hombre ejerce una supremacía sobre la mujer, mientras la mujer es ubicada en un rol de subordinación con respecto al hombre. De tal suerte que la cultura patriarcal establece y reproduce una serie de relaciones patriarcales que tienen como resultado inmediato la relegación, discriminación y subyugación del género femenino.

Cabe aclarar aquí, que la opresión de la mujer se expresa en los diversos ámbitos de la vida social, es decir, en el ámbito político, social, cultural y económico, sin embargo este trabajo de investigación se refiere al ámbito económico y de manera específica a la opresión que subyace en la situación de trabajo del género femenino.

No se pretende con ello soslayar la presencia de la problemática del género femenino en el ámbito cultural, social, político, etc., pues la problemática cobra vigencia en los diversos espacios de la vida social.

Por ejemplo en (el ámbito social y cultural), la presencia en la sociedad de una cultura patriarcal (entendida como la supremacía de lo masculino), provoca la división sexual jerárquica de la sociedad, concediendo a los sexos papeles distintos, creando las tipologías o estereotipos de "masculinidad" y "femeneidad" y las relaciones asimétricas de

poder entre los sexos.

En este contexto (explica Lagarde) la mujer se encuentra en "cautiverio", situación que "sintetiza el hecho cultural que define el estado de las mujeres en el mundo patriarcal: se concreta políticamente en la relación específica de las mujeres con el poder y se caracteriza por la privación de la libertad".¹⁰⁶

Las mujeres están cautivas porque han sido privadas de autonomía, de independencia para vivir, del gobierno sobre sí mismas, de la posibilidad de escoger, y de la capacidad de decidir.

"El cautiverio caracteriza a las mujeres en cuanto al poder de la dependencia vital, el gobierno de sus vidas por las instituciones y los particulares (los otros), la obligación de cumplir con el deber ser femenino de su grupo de adscripción, concretado en vidas estereotipadas, sin opciones".¹⁰⁷ Todo esto es vivido por las mujeres desde la posición de subordinación que las somete al dominio de sus vidas que, en todos los aspectos y niveles, ejercen la sociedad y la cultura clasistas y patriarcales.

Las mujeres están sujetas al "cautiverio" de su condición genérica y de su particular situación, caracterizadas por formas

¹⁰⁶ LAGARDE, Marcela. Los Cautiverios de las Mujeres Madresposas, Monjas, Putas, Presas y Locas. México, 1990. Edit. UNAM. Coordinación General de Estudios de Posgrado. Facultad de Filosofía y Letras. CESU (Centro de Estudios sobre la Universidad) p. 22.

¹⁰⁷ *Ibid.*

particulares de opresión. El cautiverio de las mujeres se expresa en la falta de libertad concebida como "el protagonismo de los sujetos sociales en la historia, y de los particulares en la sociedad y en la cultura".¹⁰⁸

La persona cautiva se encuentra privada de su libertad. En nuestra sociedad la norma hegemónica de la libertad es clasista y patriarcal: burguesa, machista, heterosexual, heteroerótica, etc., por eso son libres históricamente los individuos y los grupos sociales que pertenecen a las clases sociales dominantes, a los grupos genéricos y de edad dominantes (hombres, adultos, productivos o ricos y heterosexuales), a las religiones y otras ideologías dominantes: católicos y nacionalistas revolucionarios¹⁰⁹.

Asimismo las mujeres son diversas y diversos sus cautiverios. Existen pocas o reducidas formas de ser mujer. La sociedad está dividida de tal manera que, se estimula y encauza a las mujeres en torno a un número reducido de opciones culturales dominantes, que conforman modos de vida particulares. Estos grupos y estos modos de vida se caracterizan porque son especializaciones sociales y culturales de las mujeres y se configuran al rededor de alguna de las características sustantivas de la condición de la mujer. Por ejemplo las definiciones estereotipadas de las mujeres conforman círculos

¹⁰⁸ Ibid. p. 23.

¹⁰⁹ Ibid. p. 23 - 24.

particulares de vida para ellas, y ellos mismos son cautiverios.

Así ser madresposa es un cautiverio construido en torno a dos definiciones esenciales, positivas de las mujeres: su sexualidad procreadora, y su relación de dependencia vital de los otros por medio de la maternidad, la filialidad y la conyugalidad.

El cautiverio de la materno-conyugalidad da vida también al grupo social específico de las mujeres que se definen por ser material y subjetivamente madresposas. En ellas, la conyugalidad debería expresar la sexualidad erótica de las mujeres y el nexo erótico con los otros; sin embargo, debido a la escisión de la sexualidad femenina, el erotismo subyace a la procreación y negado, queda a su servicio hasta desvanecerse.

El erotismo en cambio, caracteriza al grupo de mujeres expresado en las prostitutas. Las prostitutas concretan el eros y el deseo femenino negado¹¹⁰. Ellas se especializan social y culturalmente en la sexualidad prohibida, negada, tabuada: en el erotismo para el placer de otros, son consideradas mujeres del mal, que actúan el erotismo femenino en el mundo que hace a las madresposas virginales, buenas, deserotizadas, fieles, castas y monogamas. (la prostitución es otro cautiverio)

Definidas también por su sexualidad y por el poder, las monjas son el grupo de mujeres que encarna simultáneamente la negación sagrada de las madresposas y de las prostitutas y

¹¹⁰ Ibid. p. 25.

constituye otro cautiverio.

Las monjas son mujeres que no procrean ni se vinculan a partir del servicio erótico a los otros. Sin embargo, esta mutilación encuentra realización social y religiosa: las monjas no tienen hijos ni cónyuges, pero son madres universales y establecen un vínculo conyugal sublimado con el poder divino. Esta es la forma específica en que realizan su feminidad.

Las presas (otro cautiverio) concretan la prisión genérica de todas las mujeres, tanto material como subjetivamente: la casa el presidio, encierro, privación de la libertad para las mujeres en su propio espacio vital. El extremo del encierro cautivo es vivido por las presas, objetivamente reaprisionada por las instituciones de poder.

Finalmente, las locas (otro cautiverio) actúan la locura genérica de todas las mujeres, pero la locura es también, uno de los espacios culturales que devienen del cumplimiento y de la transgresión de la feminidad. Las mujeres enloquecen de tan mujeres que son, y enloquecen también porque no pueden serlo. La locura de las mujeres emerge de su sexualidad y de su relación con los otros.

Casa, convento, burdel, prisión y manicomio son espacios de cautiverios específicos de las mujeres. La sociedad y la cultura compulsivamente hacen a cada mujer ocupar uno de estos espacios y, en ocasiones, más de uno a la vez.¹¹¹

¹¹¹ Ibid. p. 26 - 27.

Así todas las mujeres están cautivas de su cuerpo -para- otros, procreador o erótico, y de su ser -de- otros, vivido como su necesidad de establecer relaciones de dependencia y sometimiento al poder y a los otros. Todas las mujeres están, en el bien o el mal, definidas por la norma, son políticamente inferiores a los hombres y entre ellas. Por su ser de y para otros, se definen folisóficamente como entes incompletos, como territorios, dispuestas a ser ocupadas y dominadas por los otros en el mundo patriarcal.

En el ámbito político, las mujeres han librado diversas luchas por medio del movimiento feminista.

Así a través de la historia (siglo XIX y principios del XX) encontramos las sufragistas, cuyo objetivo era pues lograr el derecho al voto femenino.

En los años setentas el nuevo feminismo cuestionó todas las formas de opresión, marginación y explotación impuestas al sexo femenino.

El feminismo (en los años setenta) comportió con los movimientos contraculturales (hippie, homosexual, etc.) la búsqueda de nuevas formas de vida, pero su surgimiento tuvo que ver también con la incorporación creciente de las mujeres al mercado de trabajo, al sistema educativo y a la vida cultural; con la difusión de los anticonceptivos -que le permitieron controlar sus procesos reproductivos- y con la discusión más libre de la sexualidad -tema prohibido pro la moral tradicional- que cuestionó la biología como destino y sentencia de la mujer.

El feminismo trajo consigo una revolución en la vida cotidiana, porque sus planteamientos cuestionan las relaciones de género en todos los espacios de la vida social, y derivan en una lucha contra la actitud "paternalista", la ideología patriarcal, el machismo, el sexismo y la falocracia.

El movimiento feminista ha luchado por rescatar la dignidad femenina en tanto reivindica el derecho de las mujeres a desarrollar sus potencialidades intelectuales, afectivas, sexuales y políticas, sin aceptar las limitaciones impuestas por la sociedad.

Las condiciones que hicieron posible el desarrollo de este movimiento en México, conjugaron aspectos coyunturales con tendencias estructurales que habían empezado a crearse en la época del "Milagro Mexicano" y en años posteriores: en primer lugar la creciente incorporación de la mujer al mercado de trabajo que se inició en los años cuarenta, generó problemas y reflexiones de las mujeres en torno a la doble jornada de trabajo, a la ausencia femenina de los puestos de mando y dirección, a su notable presencia en el sector servicios; en segundo lugar, la incorporación cada vez más amplia de la mujer al sistema educativo a partir de los años cincuenta. En tercer lugar, el movimiento estudiantil-popular de 1968, que desencadenó transformaciones importantes en la vida política, social y cultural del país, en la identidad y aspiraciones de los jóvenes, etc.

Estas feministas de los años setenta, abordaron el análisis

de la relación entre capitalismo y patriarcado, el papel de la familia como reproductora de la ideología, la importancia del trabajo doméstico para el capital y su trascendencia en la opresión de la mujer, la doble jornada y la explotación de la mujer. Asimismo las feministas mexicanas cuestionaron (y cuestionan) valores tradicionales profundamente arraigados en nuestra cultura, impugnan el sexismo, denuncian la opresión y la marginación de la mujer en los ámbitos económico y político. En concordancia con este diagnóstico buscan el respeto a su libertad para decidir sobre su cuerpo y forma de vida.

El año 1976 fue clave en la definición y práctica política del feminismo: la estela de reflexiones y polémicas que dejó la celebración del Año Internacional de la Mujer, el contacto con las experiencias de las mujeres bolivianas y peruanas y la relación establecida por los grupos feministas y populares para realizar un evento paralelo, propiciaron tendencias unitarias, y las agrupaciones más importantes del movimiento trataron de resaltar las coincidencias y dejar de lado las deferencias. De ese esfuerzo nació la Coalición de Mujeres. Poco antes del surgimiento de la Coalición, todas las organizaciones feministas se pusieron de acuerdo -por primera vez- en torno a los ejes de lucha prioritarios y acciones concretas a desarrollar: el apoyo a las mujeres violadas y/o golpeadas, la lucha contra la violación y violencia hacia las mujeres y la lucha por la gratuidad y despenalización del aborto fueron y son puntos de concordancia en la lucha del género femenino.

En marzo de 1979 se constituyó el Frente Nacional de Liberación de la Mujer (FNALIDM). "En su asamblea constitutiva se señaló que las mujeres comparten la condición de oprimidas porque les es común una definición social: la de ser madres y amas de casa"¹¹¹. Este análisis condujo a la presentación unitaria de demandas con las que se aspiraba a una igualdad política y legal para las mujeres, al derecho a controlar sus propios cuerpos y al libre ejercicio de la sexualidad. También demandó seguridad social para todas las mujeres, se rechazó la discriminación sexista en la educación y se exigió el reconocimiento del valor económico de trabajo doméstico.

Del conjunto de demandas que enarbolaban el Frente y la Coalición de Mujeres, la de maternidad libre y voluntaria que implicaba la lucha por la despenalización del aborto, y la libertad y respeto a la mujer para decidir cuándo y cuántos hijos tener, la adecuada educación sexual y un servicio de salud gratuito para quienes decidieran interrumpir el embarazo ocupó especial atención y continúa siendo un pilar en la lucha feminista.

Los primeros años de la década de los ochenta sorprendieron al movimiento feminista en una situación de reflujo y desconcierto, pero la semilla que había sembrado, comenzaba a dar frutos precisamente allí donde no pudo penetrar: en los sectores

¹¹¹ SANCHEZ OLVERA Alma Rosa y ESPINOZA DAMIAN Gisela. Feminismo y Movimientos de Mujeres en México 1970 - 1990. (Documento Mimiografiado pronto a publicarse) México 1992. pág. 9.

populares. Pardógicamente, al mismo tiempo que la Coalición de Mujeres y el Frente Nacional de Liberación de la Mujer llegaban a una situación de debilidad y a reconocer su fracaso para extenderse hacia nuevos sectores, se estaba gestando una reunión masiva y nacional, con una composición netamente popular y con un contenido que recataba las líneas centrales de reflexión del feminismo, nos referimos al Primer Encuentro Nacional de Mujeres, realizado en el mes de noviembre de 1980, en la Ciudad de México

En este encuentro se discutió la problemática específica que vivían las mujeres en cada sector y en cada espacio de sus vidas. (esta primera reunión rompía con la tradición política de la izquierda, que hasta entonces no había considerado los conflictos de género, ni la vida cotidiana como espacios de lucha política y cuyas acciones se habían centrado en "la lucha de clases").

Las asalariadas por ejemplo abordaron temas como: vida en familia, sexualidad, condiciones de trabajo, doble jornada y vida sindical. Las campesinas por su parte tocaron temas como: la mujer campesina en la familia y la comunidad, derechos agrarios de la mujer, las llamadas Unidades Agrícolas e Industriales de la Mujer, trabajo doméstico y trabajo agrícola, cooperativismo, sexualidad, salud y nutrición, etc.

Las mujeres de colonias populares entrelazaron (y entrelazan) sus condiciones de género a las difíciles condiciones de vida que privan en estas colonias, donde la carencia de servicios públicos hace más agotadora la jornada de trabajo doméstico; también analizaron (y analizan) sus papel en la esfera

de la reproducción, como distribuidoras del gasto familiar y responsables de la alimentación de la familia. A partir de ahí se perfilan los ejes que estructuran su organización y movilización. Así, los programas estatales de subsidio a la alimentación y el consumo popular, como desayunos escolares, tortibonos, leche CONASUPO, despensas, cocinas populares, etc., fueron tomadas por las colonas para exigir que llegaran a sus barrios y que se les dejara administrarlos a ellas mismas,¹¹³ etc.

A. SITUACION EDUCATIVA DE LAS MUJERES

Procederemos entonces a explicar algunos rasgos generales que caracterizan la escolaridad de las mujeres. En primera instancia puede mencionarse que aún cuando la Constitución mexicana en su artículo tercero propone la escolaridad para todos los mexicanos (tanto hombres como mujeres) en la realidad la situación se ha destacado por su distinción entre los sexos: la mujer mexicana en particular se ha caracterizado por su escasa participación o presencia en el sistema educativo formal.

¹¹³ Para una lectura detallada en torno a la problemática del género femenino en el ámbito cultural, social y político consultar:

EISENSTEIN Zillah. Patriarcado Capitalista Feminismo Socialista. Siglo XXI, México, 1980.

GRILE Rubin. "El Tráfico de Mujeres: Notas sobre la economía política del sexo". Revista Nueva Antropología. Núm. 30. Vol.VIII. Noviembre 1986.

LEWIS Marta. A- "La Crítica Feminista a la Familia". Revista FEM. Núm. 7. Vol. II. México, 1978. B- "La Antropología Feminista y la Categoría Género".

MONSIVAIS Carlos. "No Queremos 10 de Mayo queremos Revolución".

LAGARDE Marcela. "Cultura y Poder Feminista". La Jornada. (Doble Jornada), México, lunes 4 de abril de 1988.

SMICHEZ OLVERA Juana Alma Rosa. "El Feminismo Mexicano ante el Movimiento Urbano-Popular: Dos expresiones de lucha de género (1970 - 1985)". TESIS de Maestría. México UNAM, 1991.

Cabe mencionar que las oportunidades educativas que poseen las mujeres en todos los niveles han sido inferiores respecto a las que poseen los hombres, puede mencionarse a manera de ejemplo que en 1987 habían en el país seis millones de personas analfabetas, de los cuales un 60 % eran mujeres.¹¹⁴ La mujer en nuestro país enfrenta serios problemas al momento de acceder a la educación en general y sobre todo a la superior (universitaria). Hecho que por lo demás, persiste a pesar de que el desarrollo económico en México a partir de los años cuarenta se vio acompañado de una expansión de la matrícula en todos los niveles de educación. En dicha expansión las mujeres tuvieron un peso significativo si se considera que de 1970 a 1983 se pasó de 4.7 millones de mujeres estudiantes de (6 y 24 años) a 10.4 millones, o sea que la cifra se duplicó en números absolutos. Aunque cabe señalar que a pesar de el aumento en la matrícula del nivel superior de 29 985 estudiantes en 1950 a 838 025 en 1980, la proporción de mujeres en este nivel es inferior con respecto a los hombres.¹¹⁵

Por otra parte al analizar la composición, por sexos, de la matrícula según el nivel, se observa que a medida que aumenta el grado de escolarización la presencia femenina es menor pese a la mayor incorporación de las mujeres a nivel básico recientemente.

¹¹⁴ REYES, cit. por. CARRERAS Bendicho Mercedes. "Puntos de Reflexión acerca de la Mujer en la Academia: Revisión Bibliográfica". En Revista Perfiles Educativos Núm 39 Marzo de 1988, p.48.

¹¹⁵ IBARROLA DE María, cit. por. CARRERAS Bendicho. Ibid., p. 49.

(VEASE EL CUADRO 1)

La mujer mexicana ha enfretado (históricamente) fuertes obstáculos para su acceso y permanencia en los diversos niveles del sistema educativo formal, sobre todo en aquellos niveles más altos de dicho sistema, obstáculos que se explican en una parte por su condición de clase, es decir, por la falta de recursos económicos que le permitan asistir a la escuela, pero por otra parte en gran medida estos obstáculos se deben a su condición de género. La cultura patriarcal que genera y reproduce nuestra sociedad, en articulación con el sistema sexo-género (sistema sociocultural que asigna características, actitudes, rasgos de personalidad, tareas, etc., distintas a los individuos según su sexo biológico y por tanto una participación diferente de los hombre y mujeres en las instituciones sociales, económicas, políticas y religiosas); la familia y la escuela, han instaurado tipologías sexuales, es decir, estereotipos de femineidad y masculinidad dando roles sustancialmente distintos a hombres y mujeres. Asignándole a la mujer como papel fundamental en la sociedad, desempeñarse como esposa, madre y ama de casa, cuyo espacio de realización es el hogar, la familia; en esta lógica la escolaridad, sobre todo los altos grados de escolaridad aparecen como algo ajeno al papel o tarea que en una se le asigna al género femenino.¹¹⁶

En las familias de clase social baja particularmente, es

¹¹⁶ LANAS Marta, " La Antropología Feminista y la Categoría Género." En: Revista Nueva Antropología . Núm 30, Vol VIII Noviembre . 1986. p.p. 175- 183.

CUADRO 1

CICLO ESCOLAR	MATRICULA PRIMARIA	MASCULINA Y SECUNDARIA	FEMENINA BACHILLERATO	1976-77 Y 1985-86. PROFESIONAL
1976-77				
HOMBRES	51.6 %	56.2 %	70.6 %	74.6 %
MUJERES	48.4 %	43.8 %	29.4 %	25.4 %
TOTAL	12 026 174	2 109 693	670 129	526 504
1985-86				
HOMBRES	51.6 %	51.7 %	59.6 %	64.3 %
MUJERES	48.4 %	48.3 %	40.4 %	35.7 %
TOTAL	15 622 496	4 179 466	1 228 035	1 072 764

FUENTE: ESTADISTICAS BASICA, SUBSECRETARIA DE PLANEACION, SEP.

posible observar que existe una preferencia porque los varones continuen su escolaridad, es decir, como la familia no posee los recursos económicos suficientes, que le permitan sostener dentro del sistema educativo formal a sus miembros (tanto hombres como mujeres), se toma la decisión de mantener al hombre dentro del sistema educativo y no a las mujeres, pues existe la creencia social de que las mujeres no necesitan escolaridad porque se van a casar y el marido las va a mantener, en cambio el hombre debe continuar sus estudios pues su rol social es ser proveedor, sosten económico de una futura familia.

Por otra parte es posible observar en estas familias de clase baja una tendencia a ofrecer a la mujer una carrera técnica de carácter terminal, es decir, le ofrecen la mayor de las veces, ya sea un curso (de corte y confección, mecanografía, contabilidad, etc.) o una carrera técnica de carácter terminal como :secretaria, cultora de belleza, estilista, comercio, auxiliar de guardería, auxiliar de enfermería, puericultura, etc., en una escuela de colegiaturas bajas y por ende de bajo prestigio, o en su defecto se le impulsa a estudiar la normal básica. Con este tipo de carrera la mujer se incorpora rápido al mercado de trabajo y puede ayudar a sostener los estudios de sus hermanos (varones) y ayudar en el gasto familiar mientras no es casada, si la mujer se casa su salario podrá ser usado para complementar el de su marido. Es decir la familia de clase social baja considera en ocasiones poco útil, poco "rentable" dar mayor escolaridad a un miembro de su familia cuya (desde su punto de

vista) tarea fundamental es el trabajo doméstico, la educación y cuidado de niños, etc.

A la vez, debe tenerse en cuenta que estos cursos que ofrecen algunas familias de escasos recursos sobre todo, a la mujer y las carreras técnicas en particular poseen un bajo prestigio social respecto a las carreras profesionales (universitarias) y por tanto se les remunera mal la mayor de las veces, asimismo en muchas carreras técnicas se desempeña un rol auxiliar en el trabajo y existe una alta subordinación del técnico respecto al profesionista, subordinación asociada a la baja valoración social del técnico y a la mayor valoración del profesionista. Tal es el caso de la secretaria respecto a su jefe, de la auxiliar de enfermería respecto al médico, de la auxiliar de contabilidad frente al licenciado en contaduría, etc.

Vale precisar que la situación descrita en los párrafos anteriores varía según la clase social a la que pertenezca la familia. Es decir, las creencias o el significado que adquiere la educación formal de la mujer en los grupos sociales subalternos o marginados es profundamente distinto al que posee en la clase social media. Así por ejemplo, en las familias de clase social media existe la preferencia (y los medios económicos) porque la joven continúe sus estudios más allá del nivel medio superior (preparatoria o bachiller) o sea se le brinda por lo general la oportunidad de acceder a la educación superior; o en su defecto a una escuela privada donde aprenda idiomas, modelaje o el secretariado bilingüe con computación, etc. Vale mencionar que

estas escuelas particulares donde asisten en ocasiones las hijas de la pequeña burguesía exigen altas colegiaturas, por lo cual se les considera prestigiosas. El hecho de que las hijas de las familias de la clase media adquirieran un título universitario no sólo les permite tener y ejercer una profesión sino que confirma a estas familias su posición como clase, su estatus social y su situación de privilegio

Por otra parte es importante resaltar que (como mencione antes) la presencia de la mujer mexicana en la educación superior ha sido bastante inferior (cuantitativamente hablando) respecto al hombre, vale mencionar que en 1984 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), una de las instituciones que acoge un importante número de estudiantes a nivel superior en el país, las mujeres constituían una tercera parte del alumnado de dicha institución.¹¹⁷

Asimismo es posible argumentar que la presencia de la mujer en la educación superior, además de ser escasa y representada sobre todo por mujeres de la pequeña burguesía se encuentra asociada a ciertas áreas de estudio. Una investigación realizada por la ANUIES, a propósito de la población estudiantil a nivel superior en 1985 reportó, que las carreras más solicitadas por mujeres se ubican en las siguientes áreas de estudio: Área de Ciencias Sociales y Humanidades 40 %, Área de Farmacobiología 15 %, Área de Fisicomatemáticas 5 %, el otro 40 % se distribuyó

¹¹⁷ CARRERAS Bendicho, op.cit., p.50.

entre el Area Administrativa y el Area de las Bellas Artes.

La preferencia de las mujeres por el área de Ciencias Sociales y Humanidades podría explicarse (a grosso modo) porque en esta área existen algunas carreras consideradas "femeninas", tal es el caso, por ejemplo, de la Pedagogía o la Psicología. Respecto a la Pedagogía puede argumentarse que existe un estereotipo que sostiene que su práctica profesional se restringe a la educación y cuidado de los niños, esta creencia social o estereotipo explica en parte al menos la tendencia de las mujeres a estudiar esta carrera y por ende la feminización de la misma. El objeto de estudio de la Pedagogía o sea la educación, se asocia a una de las tareas asignadas socialmente a las mujeres o sea la educación y cuidado de los infantes, así como a las características de personalidad (esteriotipadas también) que se atribuyen a la mujer, es decir, la paciencia, la sensibilidad, el afecto, etc.

En el caso de la Psicología, cuyo objeto de estudio es la conducta o el comportamiento humano, puede mencionarse que también existe la creencia de que la mujer es adecuada para ayudar a otros seres humanos que tienen "conductas anormales" (sobre todo si son niños o adolescentes), pues la mujer es "humanitaria", "comprensiva", etc.

La escasa presencia de mujeres en áreas de estudio como la Farmacobiología y la Fisicomatemática, pone de manifiesto la menor participación de las mujeres en carreras como: Ingeniería, Matemáticas, Física, Química, Biología, etc. Esta situación

muestra la presencia de un estereotipo sociocultural, según el cual este tipo de ciencias requieren de una mayor capacidad intelectual respecto a las Ciencias Sociales y las Humanidades.

En el caso del área Fisicomatemática, la presencia de mujeres es aún menor que en el caso del área Farmacobiológica, esto se explica, al menos en parte porque en las carreras pertenecientes a esta área (Física, Actuarial, Matemáticas aplicadas a la Computación, etc.) el uso de las matemáticas es fundamental. El razonamiento matemático es considerado socialmente como un razonamiento de "alta complejidad" y que por ende requiere de una capacidad intelectual superior "propia de seres superiores", es decir, de hombres. Esta situación se une a la creencia social de que las mujeres poseen una "capacidad intelectual escasa", es poco "inteligente" y por tanto poco apta para las matemáticas y para estudiar una carrera del área Fisicomatemática. (No se intenta aquí presentar un análisis exhaustivo sobre la feminización de las profesiones)

B. LA SITUACION LABORAL DEL GENERO FEMENINO

Nos referiremos ahora (y como continuación de este marco explicativo sobre la problemática de la mujer) a la situación laboral del género femenino en general, con el objeto de poner de manifiesto algunos de los rasgos más importantes que la definen.

Un aspecto relevante que debe mencionarse es que la participación de la mujer en el mercado de trabajo ha sido considerablemente menor respecto al hombre, esta situación

refleja la costumbre social de asignar a la mujer como tarea fundamental, el trabajo doméstico dentro del espacio familiar y no las tareas fuera del hogar.

Cabe señalar aquí que la cultura patriarcal estableció la división del trabajo por sexo, de este modo la vida social quedó fraccionada en dos esferas nítidamente diferenciadas, la esfera pública y la esfera privada o doméstica. En este contexto la mujer fue histórica y culturalmente relegada a la esfera privada o sea, al espacio familiar como el lugar donde la mujer realiza el trabajo doméstico, a la vez que se le asignó como papel fundamental en la sociedad ser esposa, madre y ama de casa. Mientras al hombre por el contrario, se le asignó como espacio de realización la esfera pública, es decir, los espacios de trabajo fuera del hogar, donde realiza un rol de productor de mercancías y participante directo en el ámbito económico, político y cultural.

Al tiempo que la mujer fue relegada a la esfera privada se desarrolló una ideología poderosísima que asigna a la mujer un rol de dependencia, sumisión y subordinación con respecto al hombre. El rol central que la cultura patriarcal asigna a la mujer (o sea el de madre, esposa y ama de casa), le confiere como espacio de realización el hogar, las tareas domésticas y no las tareas pertenecientes al ámbito político, económico, cultural, etc., es decir a la esfera pública.

Asimismo es preciso argumentar que las actividades realizadas por las mujeres de manera privada en el seno de la familia (es

decir en la esfera privada) se restringen básicamente a las siguientes: A - Reproducción estrictamente biológica (maternidad). B - Educación y cuidado de los niños, enfermos y ancianos. C - Reproducción de la fuerza de trabajo consumida diariamente, a través de la preparación de alimentos, limpieza del espacio familiar, lavado y planchado de la ropa, etc.¹¹⁸

Estas tareas que desempeña la mujer en el hogar y que le fueron conferidas histórica y culturalmente explican en gran medida el hecho de que las mujeres cuando se incorporan al trabajo en la esfera pública se les ofrezcan labores que significan un reflejo en la esfera pública de las tareas que tradicionalmente desempeña la mujer en la esfera privada o doméstica, es decir, se dedican (en gran proporción) por ejemplo al cuidado y educación de niños y ancianos, empleadas como auxiliares de guardería, niñeras, educadoras, etc. o a la reproducción de la fuerza de trabajo en ocupaciones como: cocinera, lavandera, sirvienta, etc.

Así cuando la mujer se incorpora al trabajo fuera de su hogar, lo hace en una situación de desventaja, pues su nivel de educación formal es bajo, lo cual propicia que cuando se inserte en la población económicamente activa lo haga en actividades que son una extensión del trabajo doméstico y que por tanto no requieren de una alta escolaridad. Asimismo la mujer se encuentra con un mercado de trabajo dividido por sexos, o sea, con un

¹¹⁸ LARGUIA Isabel, "La Mujer :Notas para un Debate".Ed. Nueva Mujer. Buenos Aires, Argentina. 1978, p.p. 71 -75.

mercado de trabajo donde existen una serie de ocupaciones consideradas femeninas y otras consideradas como adecuadas para individuos del género masculino, constituyéndose esta concepción tradicional sobre el trabajo femenino en un obstáculo para las mujeres pues restringe sus oportunidades de empleo.

La mujer se inserta entonces mayormente en las ocupaciones consideradas tradicionalmente femeninas como son por ejemplo: el trabajo doméstico, la enseñanza a nivel preprimario y primario, los trabajos secretariales, la enfermería, etc. A la vez es posible constatar que las tareas reconocidas como "femeninas" y donde se encuentra un gran número de mujeres son mal remuneradas (la mayor de las veces) y carecen de prestigio social. En efecto, como existe la creencia social de que la mujer produce menos que el hombre, en razón de sus condiciones biológicas y fisiológicas, que por su menor resistencia sólo puede realizar "trabajos livianos", que la mano de obra femenina resulta cara por su menor "rendimiento", licencias maternales, atención del hogar, etc., la remuneración que la mujer trabajadora recibe es más baja que la del hombre, y las ocupaciones "tradicionalmente femeninas" son las de ingresos menores. Por otra parte esta situación se refuerza por la creencia de que corresponde una mayor remuneración al hombre por las responsabilidades familiares que tiene, otorgándole a la mujer el carácter de trabajador transitorio.

Asimismo las labores que se consideran femeninas, además de significar una extensión en la esfera pública de las labores que

realiza la mujer en el espacio familiar (esfera privada), asignan a la mujer un rol auxiliar, de apoyo y subordinación en el trabajo, es decir, difícilmente las mujeres desempeñan puestos en el trabajo que impliquen la dirección o mando, la mayoría de las mujeres se encuentra ubicada en puestos de alta subordinación y poca autonomía los puestos de mando y dirección están en su mayoría reservados para los hombres.

Otro aspecto que cabe señalar en este marco explicativo, se refiere al impacto de la estructura u organización familiar patriarcal en la vida de las mujeres que trabajan fuera del hogar, es decir, dentro de nuestra cultura existe una división sexual del trabajo, donde (como mencioné antes) el espacio familiar aparece como el lugar donde la mujer realiza una serie de tareas consideradas propias de su sexo, (cuidar y educar los niños, planchar, lavar, limpiar, coser, etc). En este sentido el trabajo doméstico aparece como una responsabilidad u obligación inherente a las mujeres, de tal suerte que la mujer que trabaja fuera del hogar no está exenta del trabajo doméstico, del cuidado y atención de los niños, etc., considerado éste en nuestra sociedad como trabajo de y para mujeres exclusivamente.

De este modo la mayoría de las trabajadoras deben hacer frente a la carga excesiva que significa el horario normal de trabajo remunerado y las "responsabilidades" correspondientes al cuidado y educación de los hijos y las tareas domésticas. Así la mujer que trabaja afronta dos roles el de calidad de trabajadora y el ser madre, esposa y ama de casa, a la vez que cumple una

doble jornada de trabajo.¹¹⁹ la impuesta por su rol de trabajadora asalariada y aquella asignada por la sociedad patriarcal o sea, educar y cuidar los niños a la vez que realiza las tareas propias del trabajo doméstico.

Sin embargo, cabe objetar en esta parte que la organización o estructura familiar tendrá un impacto distinto según la situación específica de la mujer trabajadora, es decir, según su estado civil, número y edad de los hijos, pues con varios niños es difícil que una mujer pueda combinar su ocupación dentro del mercado de trabajo y el cuidado y educación de los niños, sobre todo si son pequeños. Al menos que su condición de clase le permita contratar servicio doméstico o recurrir a servicios como: guarderías, kinders, tintorerías, lavanderías, comprar la comida preparada en un supermercado, etc.; también varía según el tipo de trabajo y las horas que trabaje la mujer, así por ejemplo si la mujer presta sus servicios en casa como el caso de odontólogas, psicólogas que tienen un consultorio en su casa o el de costureras, modistas o estilistas que tienen un pequeño taller o estética en su casa, pueden combinar sus dos roles, el de trabajadora doméstica y el de trabajadora remunerada. Asimismo muchas mujeres trabajan medio tiempo o sea veinte horas a la semana en un horario que les permita realizar su trabajo asalariado y las labores domésticas a la vez; el trabajo de medio tiempo o trabajo a tiempo parcial ha sido visto como una posible

¹¹⁹ Ibid., p.p. 76 - 77.

solución a los problemas que debe enfrentar la mujer con "responsabilidades familiares", sin embargo puede argumentarse que esta forma de trabajo en ocasiones resulta incompatible con el desarrollo de una carrera profesional y podría favorecer la constitución de una clase marginal de trabajadores, con menor remuneración, de reserva y sin seguridad en el empleo.

3. MUJERES, EDUCACION Y EMPLEO :El caso de la Ciudad de México al final de la década de los ochenta.

En este tercer apartado y habiendo ya presentado un breve marco explicativo a propósito de la problemática educativa y laboral que vive la mujer como género el cual tuvo como objeto dilucidar algunos de los rasgos generales que caracterizan la situación educativa y laboral de las mujeres de la Ciudad de México; se retomará el papel que desempeña la escolaridad formal al interior de la estructura ocupacional con el propósito de establecer sus repercusiones en la problemática de la mujer de la Ciudad de México al final de los años ochenta, haciendo énfasis en su nivel de escolaridad, las tareas que principalmente realiza al interior del mercado de trabajo, su ingreso, el sector de actividad económica donde se encuentra mayormente, etc., para argumentar con base en todo ello que la escolaridad es un criterio de selección social y ocupacional que propicia, a la vez que justifica formalmente la relegación de las mujeres de la Ciudad de México hacia actividades económicas que contribuyen a su opresión.

En primera instancia puede argumentarse que en nuestra sociedad capitalista patriarcal la escolaridad constituye un criterio que incide en la selección social y ocupacional de la fuerza laboral, es decir, la escolaridad es utilizada como un criterio en la selección social y ocupacional de los candidatos para los diversos niveles de la estructura ocupacional.

La educación formal tiene entonces como tarea principal al interior de la estructura ocupacional, facilitar la selección social y ocupacional de la fuerza laboral para los distintos segmentos jerárquicos en que se encuentra dividida en el proceso de trabajo.¹²⁰

Para el caso de las mujeres de la Ciudad de México al final de la década de los ochenta, el papel que desempeña preponderantemente la educación formal al interior de la estructura ocupacional tiene importantes repercusiones, en tanto estas mujeres se caracterizan por no poseer educación formal o poseer un bajo nivel de escolaridad lo cual las coloca en una situación de desventaja en el momento en que se selecciona la fuerza laboral pues como explique antes, en nuestra sociedad actual la escolaridad se convierte en un requisito de acceso y permanencia en el trabajo, así pues la escolaridad es utilizada como un criterio de selección que propicia la ubicación de la fuerza laboral en los diversos segmentos del mercado de trabajo los cuales son altamente jerárquicos.

¹²⁰ GOMEZ Y MUNGUIA, op.cit. p.164.

Es preciso explicar aquí, que la mujer mexicana en general pero de modo específico la mujer de la Ciudad de México al final de la década de los ochenta, se caracteriza por su escasa presencia en el sistema educativo con respecto al hombre, lo cual da cuenta de una diferenciación en las oportunidades educativas según el sexo. Las estadísticas permiten observar que en 1990 en la Ciudad de México había un total de 416 937¹²¹ personas analfabetas¹²² de las cuales un 74.2% es decir 309 471 eran mujeres y un 25.7 % es decir 107 466 eran hombres, esta situación evidencia la selectividad del sistema educativo formal, pero a la vez manifiesta que existe una mayor proporción de mujeres analfabetas (tres cuartas partes del total de la población analfabeta de la Ciudad de México) respecto a los hombres, lo cual permite afirmar que existe en la Ciudad de México un mayor número de personas del género femenino excluidas del sistema educativo formal y que por ende carecen de escolaridad.

Por otro lado, con respecto a la escolaridad de las mujeres de la Ciudad de México al final de los años ochenta, es posible constatar que existe un número significativo de estas mujeres que poseen como nivel máximo de escolaridad una carrera técnica de carácter terminal la cual exige como requisito previo en algunos casos haber terminado la primaria y en otros haber terminado la secundaria, existe también una proporción importante de mujeres

¹²¹ Véase cuadro 2, gráfica 1 y apéndice estadístico.

¹²² Analfabeta es la persona que no sabe leer y escribir.

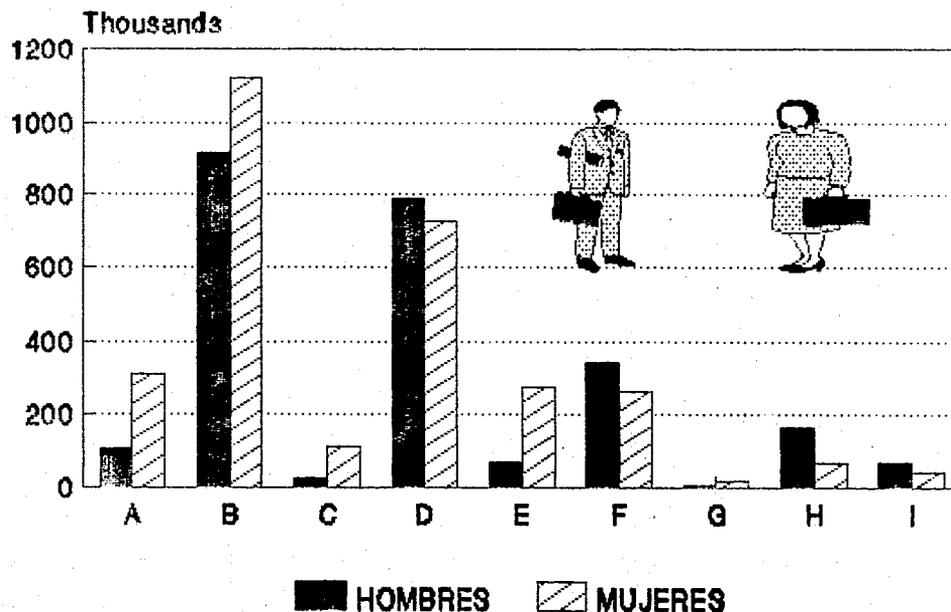
CUADRO 2
NIVEL DE ESCOLARIDAD SEGUN SEXO

NIVEL DE ESCOLARIDAD	SEXO		TOTAL
	HOMBRES	MUJERES	
A. ANALFABETAS	25.7 % (107 466)	74.2 % (309 471)	100 % (416 937)
B. PRIMARIA	45.7 % (944 669)	54.2 % (1 122 371)	100 % (2 067 040)
C. ESTUDIOS TECNICOS O COMERCIALES CON PRIMARIA TERMINADA	19.8 % (27 296)	80.8 % (109 918)	100 % (137 214)
D. SECUNDARIA	52 % (791 048)	47.9 % (728 932)	100 % (1 519 980)
E. ESTUDIOS TECNICOS O COMERCIALES CON SECUNDARIA TERMINADA	20.7 % (71 463)	79.2 % (273 423)	100 % (344 886)
F. PREPARATORIA O BACHILLERATO	56.6 % (342 579)	43.3 % (262 450)	100 % (605 029)
G. NORMAL BASICA	21 % (5 732)	78.9 % (21 493)	100 % (27 225)
H. ESTUDIOS SUPERIORES	70.4 % (168 292)	29.5 % (70 635)	100 % (238 927)
I. POSGRADO	62.1 % (70 311)	37.8 % (42 752)	100 % (113 063)

FUENTES: ELABORACION PROPIA CON BASE A LOS DATOS DEL INEGI QUE SE PRESENTAN EN EL APENDICE ESTADISTICO.

GRAFICA 1.

NIVEL DE ESCOLARIDAD SEGUN SEXO.



FUENTE: CUADRO 2.

cuyo nivel máximo de educación formal es la Normal Básica.

Las estadísticas reportan que en 1990 había en la Ciudad de México 137 214 personas cuyo nivel máximo de escolaridad era el llamado "Estudios Técnicos o Comerciales con Primaria" de las cuales un 80.8 % es decir 109 918 eran mujeres y 19.8 % es decir 27 296 eran hombres. Asimismo las estadísticas muestran que en el nivel de escolaridad "Estudios Técnicos o Comerciales con Secundaria terminada", de un total de 344 886 personas que tenían este nivel educativo, un 79.2 % o sea 273 423 eran mujeres y un 20.7 % eran hombres. En el caso de la "Normal Básica", en 1990 habían 27 225 personas que tenían como nivel máximo de escolaridad dicho nivel de las cuales un 78.9% (21 493) eran mujeres y 21 % (5 732) eran hombres.

Este fenómeno es explicado en parte por la tendencia de las familias de escasos recursos (sobre todo) a orientar a sus hijas hacia estas modalidades educativas.

Cuando se analiza el nivel de escolaridad de la población de la Ciudad de México, por sexo, se observa que a medida que aumenta el nivel de escolaridad la presencia femenina disminuye, hasta llegar al nivel superior y el posgrado donde el número de mujeres que poseen estos niveles educativos es bastante reducido con respecto a los varones. Los datos estadísticos muestran esta situación, en 1990 había 238 927 personas en la Ciudad de México que tenían estudios a nivel superior, de éstas 168 292 eran hombres o sea un 70.4 %, mientras que sólo 70 635 o sea 29.5 % del total de personas que poseían estudios superiores eran

mujeres. Para el caso de estudios de posgrado las estadísticas remiten que de un total de 113 063 personas que en la Ciudad de México poseían tal nivel educativo un 62.1 % o sea 70 311 eran varones y un 37.8 % o sea 42 752 eran mujeres.

Esta situación pone de manifiesto la presencia de una cultura patriarcal, la cual establece que el espacio de realización de la mujer es el hogar, la familia, donde la mujer posee un lugar "femenino", y donde se dedica a tareas "propias" de su sexo, tales como cuidar y educar los niños y el trabajo doméstico. De tal suerte que los niveles de escolaridad altos aparecen como ejenos al "papel histórico" de la mujer. Este "filtro" establecido por la cultura patriarcal se une al "filtro socioeconómico" para limitar la entrada o permanencia de mujeres a los nivel superiores de educación

En este contexto, el papel principal que desempeña la escolaridad al interior de la estructura ocupacional es servir como un criterio de selección social y ocupacional de la fuerza laboral para los diversos segmentos jerárquicos en que se encuentra dividida, propiciando de esta manera la relegación de las mujeres de la Ciudad de México, las cuales se caracterizan por su bajo nivel de escolaridad, a actividades económicas¹²³ que contribuyen a su opresión. Bajo esta lógica es posible ubicar a la escolaridad de la fuerza laboral femenina como un criterio

¹²³ Son las acciones cuyo propósito fundamental es producir bienes y /o servicios comercializables en el mercado y que generan ingresos monetarios y /o en especie.

de selección social y ocupacional que justifica formalmente la ubicación de la mayoría de las mujeres de la Ciudad de México, al interior del mercado de trabajo, en ocupaciones pertenecientes a los segmentos más bajos de la estructura ocupacional, cuyas características son: bajos salarios, malas condiciones de trabajo, pocas (o ninguna) prestaciones sociales, puestos de poca autonomía y alta subordinación, pocos o ningún requisito educativo y poca promoción en el trabajo, etc., contribuyendo de esta manera a la opresión que vive el género femenino.

Respecto a la situación laboral de las mujeres de la Ciudad de México al final de los ochenta, puede argumentarse que su participación en el mercado de trabajo ha sido considerablemente menor respecto a la participación del género masculino. Aunque, cabe mencionar que su participación se incrementó en las últimas décadas (sobre todo a partir de 1970) y más aún, en la década de los ochenta, a raíz de la severa crisis económica que vivió el país. Las condiciones económicas difíciles que se presentaron en la década de los ochenta, en países como México, que tuvieron que soportar primero una severa crisis y luego un período largo de recesión provocaron un incremento notable de la participación femenina en el mercado laboral, sin embargo, ello no ha significado un mejoramiento en las condiciones de trabajo de la mujer, así como tampoco le ha dado una mayor representatividad en los puestos importantes de la economía. El agravamiento de la crisis económica, trajo consigo una fuerte reducción de los niveles salariales y por consiguiente una mayor presión hacia el

aumento del número de trabajadores por familia, y por ende el aumento en la participación de la mujer en el mercado de trabajo.

Las estadísticas muestran que para 1990 de un total de 4 630 581¹²⁴ personas que conformaban la población económicamente activa ocupada¹²⁵ de la Ciudad de México, un 68.3% eran hombres (es decir 3 164 788), mientras que sólo un 31.6% de la población ocupada en la Ciudad de México eran mujeres o sea 1 465 793.

Esta situación da cuenta de la presencia de una cultura patriarcal, la cual establece la división sexual del trabajo. En este contexto la mujer es relegada a la esfera privada, esto es, al espacio familiar como el lugar donde la mujer realiza el trabajo doméstico, a la vez que se le reconoce como papel central en la sociedad el de madre, esposa y ama de casa. De este modo es posible afirmar que la poca participación de la mujer de la Ciudad de México en el mercado de trabajo en comparación con el hombre, no quiere decir que la mujer no trabaje (como se afirma comúnmente) sino más bien pone de manifiesto que un número considerable de mujeres permanecen en su casa realizando de manera privada el trabajo doméstico no asalariado, mientras otro grupo de mujeres se incorpora al mercado de trabajo y por ende son contadas como población económicamente activa ocupada. Cabe

¹²⁴ Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) XI Censo General de Población y Vivienda 1990. Resultados Definitivos para el Distrito Federal y el Estado de México.

¹²⁵ Es la población con doce años o más que en el momento en que se levantó el XI Censo de Población y Vivienda 1990, se encontraba realizando alguna actividad económica.

mencionar que las mujeres que se incorporan al mercado de trabajo, lo hacen por varias razones, algunas por necesidades económicas o sea porque el sueldo de su marido no alcanza para la manutención de la familia y entonces la mujer es incitada a salir a trabajar para completar el salario de su esposo, otras mujeres son "madres solteras" o "jefes de familia" y por ende son ellas las encargadas de salir a trabajar para mantener a sus hijos; otras mujeres solteras trabajan para ayudar al sosten de sus padres y hermanos, y un número más reducido (generalmente mujeres profesionistas) lo hacen por satisfacción personal, para ejercer su profesión y ampliar el gasto familiar.

Asimismo, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo depende de su estado civil, se ha observado que la mujer soltera se incorpora más fácilmente al mercado de trabajo, por "no tener responsabilidades familiares"; del número de hijos, el tipo y horario de trabajo.

Es decir, a la mujer en nuestra cultura patriarcal le fueron asignadas una serie de tareas consideradas "propias de su sexo", como son la educación y cuidado de los hijos y el trabajo doméstico, por ello cuando la mujer se incorpora al mercado de trabajo se enfrenta al problema que surge de tener que combinar su rol de trabajadora con el de madre, esposa y ama de casa, de tal suerte que la mujer que trabaja fuera de su casa se enfrenta la mayor de las veces a una doble jornada de trabajo, en este sentido el estado civil, número de hijos, el tipo y horas de trabajo adquieren importancia en la incorporación de la mujer de

la Ciudad de México al mercado de trabajo.

Por otra parte cabe recordar que las mujeres en la esfera privada (espacio doméstico), se dedican básicamente, a la reproducción estrictamente biológica (maternidad), a la educación y cuidado de los niños y a la reproducción de la fuerza de trabajo consumida diariamente, a través de la preparación de alimentos, limpieza de espacio familiar, lavado y planchado de la ropa, etc.

Estas tareas que desempeña la mujer en el seno familiar y que le fueron conferidas histórica y culturalmente explican en gran parte, el hecho de que las mujeres cuando se incorporan al trabajo fuera del hogar, (en la esfera pública) se les emplee en tareas que significan un reflejo en la esfera pública de las labores que tradicionalmente desempeña la mujer en la esfera doméstica o privada, es decir, en la Ciudad de México en particular, un importante número de mujeres se dedica por ejemplo al cuidado y educación de los niños y ancianos, empleadas como maestras, auxiliares de guardería, educadoras a nivel preescolar, auxiliares de enfermería, enfermeras, etc., o a la reproducción de la fuerza laboral, empleadas como: cocineras, lavanderas, sirvientas, etc.

Con respecto a las mujeres que trabajan fuera de su hogar es posible observar que se ubican principalmente en el sector terciario de la economía. Las estadísticas reportan que en 1990, la población ocupada femenina se encontraba dividida según los sectores de actividad, de la siguiente manera: de un total de 1

465 793 mujeres ocupadas al interior del mercado de trabajo en la Ciudad de México un 0.1 % o sea 1 800 mujeres se dedicaban al sector primario (agricultura, ganadería, caza y pesca), un 21% se ubicó en el sector secundario (que comprende actividades como: la minería, extracción de petróleo y gas, la industria manufacturera, electricidad y agua, así como la construcción), y un 73.4 %¹²⁶ se ubicó en el sector servicios o terciario que comprende actividades como: comercio, transporte y comunicaciones, servicios financieros, la administración pública y defensa, servicios comunales y sociales, servicios profesionales y técnicos, servicios de restaurantes y hoteles y servicios personales y de mantenimiento .

Aún más, es posible observar que la mujer de la Ciudad de México dentro del sector servicios se ubica en determinadas ocupaciones las cuales son consideradas como adecuadas para mujeres .

Si se observa la distribución de la población femenina que trabaja fuera de su hogar, según las diversas ocupaciones, se advierte que las ocupaciones que desempeña preponderantemente la mujer, se ubican en el sector servicios. Así dentro del sector servicios las mujeres se emplean mayormente en determinadas ocupaciones, por ejemplo un 7.5 % de las mujeres ocupadas son trabajadoras de la educación (maestras a nivel básico), un 26.9 % son oficinistas (en la ocupación de oficinistas se incluyen los

¹²⁶ Véase el cuadro 3 , gráfica 2 y el apéndice estadístico.

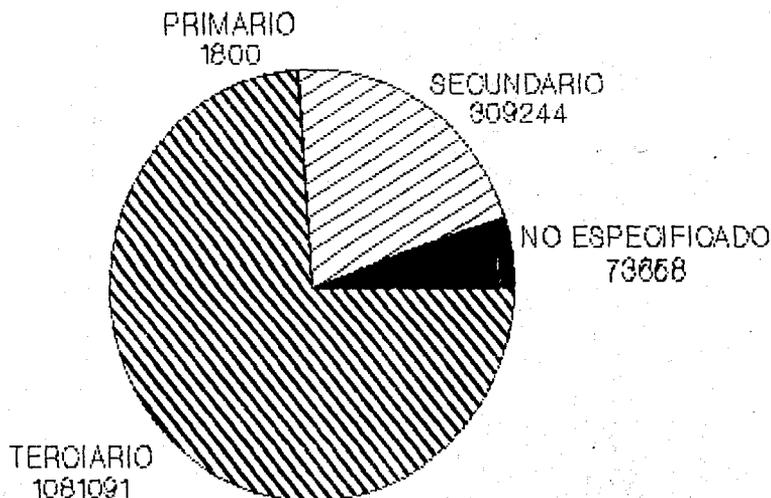
CUADRO 3
MUJERES OCUPADAS POR SECTOR DE ACTIVIDAD

SECTOR DE ACTIVIDAD	POBLACION FEMENINA OCUPADA
PRIMARIO	0.1 % (1 800)
SECUNDARIO	21 % (309 244)
TERCIARIO	73.7 % (1 081 091)
NO ESPECIFICADO	5 % (73 658)
TOTAL	100 % (1 465 793)

FUENTES: ELABORACION PROPIA CON BASE A LOS DATOS DEL INEGI QUE SE PRESENTAN EN EL APENDICE ESTADISTICO

GRAFICA 2.

MUJERES OCUP POR SECTOR DE ACT



FUENTE: CUADRO 3.

trabajos secretariales, mismos que en nuestra sociedad son realizados básicamente por mujeres), un 12.2 % se encuentran ocupadas como comerciantes o dependientes, cabe advertir que existe un número importante de mujeres que se dedican al comercio en pequeñas tiendas de obarrotes, puestos de frutas y verduras en el mercado, venta de comida, etc; a la vez que un número mayor se encuentran empleadas como dependientes en diversos locales comerciales, se les encuentra en tiendas de ropa, artefactos electrodomésticos, muebles, en zapaterías, en tiendas de autoservicio, etc., un 7.4 % de la población femenina ocupada se ubica en la categoría de servidor público, puede deducirse que se encuentran en las diversas dependencias del gobierno, sobre todo en las oficinas atendiendo al público. Asimismo un 10.9 % de las mujeres ocupadas se encuentran empleadas como trabajadoras domésticas.

De lo anterior puede deducirse que un 64.9% de la población femenina ocupada en la Ciudad de México al final de los años ochenta se encontraba empleada básicamente en cinco ocupaciones: trabajadora de la educación, oficinista, comerciante o dependiente, trabajadora en servicios públicos o trabajadora domésticas. ¹²⁷

Sin embargo si se hace una comparación a propósito de la ocupación principal según el sexo, es posible observar que existen tres ocupaciones nutridas fundamentalmente por mujeres .

¹²⁷ Véase cuadro 4 y apéndice estadístico.

CUADRO 4**POBLACION FEMENINA SEGUN OCUPACION PRINCIPAL**

OCUPACION PRINCIPAL	POBLACION FEMENINA OCUPADA	
	NILES DE MUJERES	PORCENTAJE
PROFESIONALES	57 327	3.9 %
TECNICAS	102 794	7 %
TRABAJADORAS DE LA EDUCACION	110 340	7.5 %
TRABAJADORAS DEL ARTE	17 514	1.1 %
FUNCIONARIAS Y DIRECTIVAS	36 882	2.5 %
TRABAJADORAS AGROPECUARIAS	1 122	0.07 %
INSPECTORAS Y SUPERVISORAS	16 513	1.1 %
ARTESANAS Y OBRERAS	83 195	5.6 %
OPERADORAS DE MAQUINA FIJA	75 839	5.1 %
AYUDANTES Y SIMILARES	44 187	3 %
OPERADORAS DE TRANSPORTE	2 966	0.2 %
OPICINISTAS	395 205	26.9 %
COMERCIANTE Y DEPENDIENTES	179 117	12.2 %
TRABAJADORAS AMBULANTES	46 139	3.1 %
TRABAJADORAS EN SERV. PUBLICOS	108 556	7.4 %
TRABAJADORAS DOMESTICAS	160 115	10.9 %
PROTECCION Y VIGILANCIA	5 616	0.3 %
NO ESPECIFICADO	22 369	1.5 %
TOTAL	1 465 793	100 %

FUENTE: ELABORACION PROPIA CON BASE A LOS DATOS DEL INEGI QUE SE PRESENTAN EN EL APENDICE ESTADISTICO.

es decir, en éstas las mujeres son más que los hombres, tanto en números absolutos como porcentuales. Tres son las principales ocupaciones de la mujer de la Ciudad de México: trabajadora de la educación (maestra), oficinista (secretaria) y trabajadora doméstica .

Las estadísticas permiten constatar que en 1990 en la Ciudad de México 168 476 personas eran trabajadoras de la educación, un 65.4 % eran mujeres o sea 110 340, mientras un 34.5 % eran hombres, en el caso del trabajo doméstico la situación es semejante, 166 309 personas tienen como ocupación principal el trabajo doméstico, un 96.2 % eran mujeres es decir 160 115, mientras un 3.7 % de las personas dedicadas al trabajo doméstico remunerado eran hombres, asimismo los datos estadísticos remiten que 760 529 personas eran "oficinistas", de las cuales un 52 % eran mujeres es decir 395 205 y un 48 % eran hombres o sea 365 324. (VEASE CUADRO 5 Y GRAFICA 3).

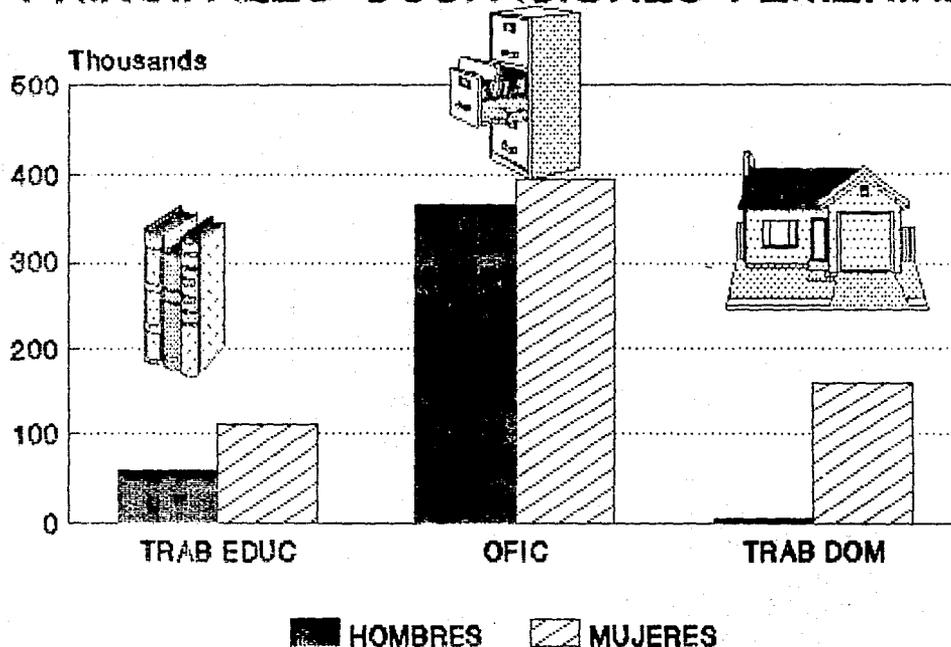
Así pues la mujer de la Ciudad de México al final de los ochentas tiene como ocupaciones principales dentro del mercado de trabajo, el trabajo doméstico remunerado, la enseñanza (maestras) y los trabajos de oficina (secretaria). Vale decir que la mayor incorporación de la fuerza de trabajo femenina (en particular) al sector servicios y dentro de éste a determinadas ocupaciones, se explica en parte por los cambios en la estructura ocupacional, es decir, dentro del proceso de desarrollo capitalista, la estructura ocupacional sufre grandes cambios, caracterizados por las siguientes etapas :A - Agraria o

CUADRO 5
PRINCIPALES OCUPACIONES FEMENINAS

OCUPACION PRINCIPAL	SEXO		
	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
TRABAJADORES DE LA EDUCACION	34.5 % (58 136)	65.4 % (110 340)	100 % (168 476)
OPICINISTAS	48 % (365 324)	52 % (395 205)	100 % (760 529)
TRABAJADORES DOMESTICOS	3.7 % (6 194)	96.2 % (160 115)	100 % (166 309)

FUENTE: ELABORACION PROPIA CON BASE A LOS DATOS DEL INEGI QUE SE PRESENTAN EN EL APENDICE ESTADISTICO.

GRAFICA 3. PRINCIPALES OCUPACIONES FEMENINAS



FUENTE: CUADRO 6.

preindustrial, en que las mujeres participan principalmente como miembros de una familia campesina que actúa como unidad de producción y consumo hasta llegar a B -La etapa inicial de urbanización e industrialización en que las mujeres son empleadas como trabajadoras domésticas asalariadas, pequeñas comerciantes, vendedoras y obreras no especializadas, particularmente en industrias de trabajo intensivo como las textiles y las de procesamiento de comida. C -La expansión de la urbanización y la burocracia estatal bajo las condiciones del capitalismo, que llevan a un aumento en el sector servicios, particularmente en trabajos de oficina, comercio, administración pública, servicios sociales (médicos, educativos, etc). Esta última etapa predominante en las economías de los países capitalistas y en la mexicana en particular se caracteriza por el predominio de empleos pertenecientes al sector servicios o terciario.

En general puede argumentarse que estas tres ocupaciones se caracterizan por poseer bajos niveles de remuneración, baja valoración social o prestigio, malas condiciones de empleo, poca promoción en el trabajo, puestos de alta subordinación, etc., y que en este sentido significan una relegación social y ocupacional. Sin embargo otra característica que resulta nodal para esta investigación, y que poseen estas tres ocupaciones donde se encuentran empleadas básicamente mujeres es el bajo nivel educativo que se exige para desempeñar estas ocupaciones. El bajo nivel de escolaridad aparece entonces falsamente como el factor determinante en la relegación de las mujeres hacia

actividades económicas: mal remuneradas, de poco prestigio, de poca autonomía y alta subordinación, etc. En este sentido el nivel de escolaridad de la fuerza laboral femenina justifica formalmente la relegación de las mujeres de la Ciudad de México a aquellas actividades económicas que contribuyen a su opresión a la vez que oculta la presencia de un mercado de trabajo dividido por sexos y la discriminación que se ejerce al interior del mercado de trabajo, por razón del sexo.

Asimismo el utilizar la escolaridad como un criterio de selección social y ocupacional de la fuerza laboral para las diversas ocupaciones dentro de la estructura ocupacional jerárquica da legitimidad a dicho proceso de selección social y ocupacional, al hacer aparecer la distribución y remuneración desigual de los trabajadores en la jerarquía ocupacional como el resultado justo y objetivo de la mayor productividad de los conocimientos y habilidades, supuestamente representados por la mayor acreditación educativa de unos individuos respecto a los otros.

La relegación de las mujeres de la Ciudad de México al interior del mercado de trabajo hacia las ocupaciones de maestra, secretaria y trabajadora doméstica, pone en evidencia que el mercado de trabajo se encuentra dividido por sexos, es decir, dentro del mercado de trabajo existen una serie de ocupaciones consideradas apropiadas para personas del sexo femenino y otras consideradas adecuadas para el sexo masculino. Existe al interior del mercado de trabajo una concepción tradicionalista sobre el

trabajo femenino, misma que restringe el catálogo de oportunidades de empleo para la mujer a la vez que la relega a actividades consideradas como femeninas, las cuales tienen que ver casi siempre con el cuidado y educación de niños y enfermos o con el trabajo doméstico.

Hay ocupaciones que dentro del mercado de trabajo son catalogadas como femeninas y por ende se encuentran nutridas fundamentalmente por mujeres, como es el caso de la enseñanza a nivel básico, los trabajos secretariales o el trabajo doméstico, sin embargo existen otras ocupaciones que se conciben como masculinas, donde la ausencia de mujeres es significativa. Así por ejemplo, las estadísticas muestran que en 1990 en la Ciudad de México, de un total de 108 962 personas ocupadas como "supervisores e inspectores " un 84.8 % eran hombres (92 449) y un 15.1 % eran mujeres (16 513), en el caso de los operadores de transporte puede constatarse que de 287 441 personas con dicha ocupación un 98.9 % eran hombres (284 475) mientras sólo un 1.03% eran mujeres o sea 2 966; otra ocupación considerada masculina es por ejemplo la protección y vigilancia donde existen 123 935 personas que se dedican a ésta de las cuales un 95.4 % eran hombres (118 319) mientras un 4.5 % eran mujeres 95 616.¹²⁸

Es posible argumentar entonces que al interior del mercado de trabajo se ejerce una discriminación por razón del sexo, la discriminación se refiere a la distinción, relegación exclusión o

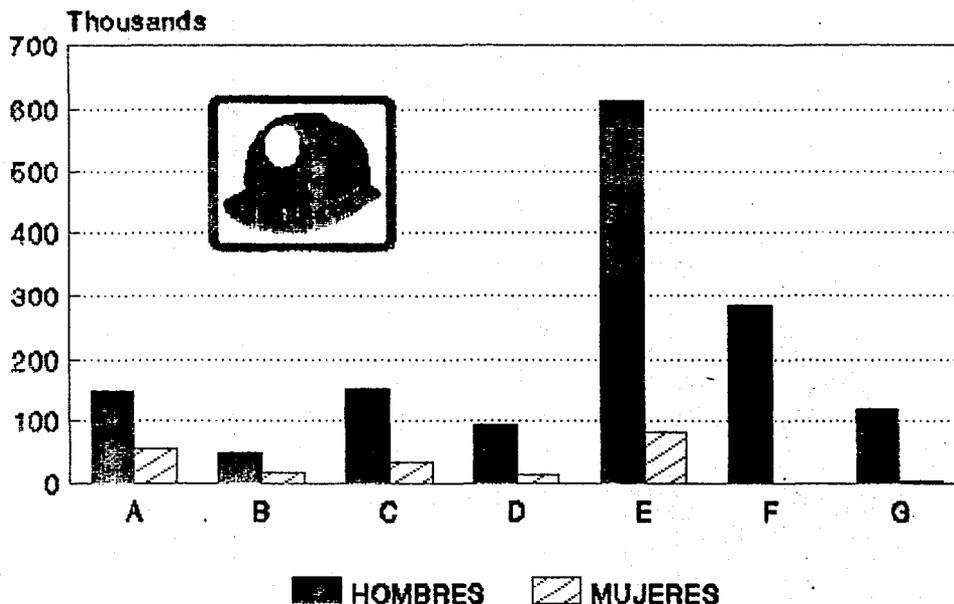
¹²⁸ Véase cuadro 6, gráfica 4 y apéndice estadístico.

CUADRO 6**OCUPACIONES NO FEMENINAS**

OCUPACION PRINCIPAL	SEXO		
	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
A. PROFESIONALES	72.3 % (149 832)	27.6 % (57 324)	100 % (207 156)
B. TRABAJADORES DEL ARTE	74.2 % (50 565)	25.7 % (17 514)	100 % (68 079)
C. FUNCIONARIOS Y DIRECTIVOS	80.7 % (154 378)	19.2 % (36 882)	100 % (191 260)
D. INSPECTORES Y SUPERVISORES	84.8 % (92 449)	15.1 % (16 513)	100 % (108 962)
E. ARTESANOS Y OBREROS	88 % (614 123)	11.9 % (83 195)	100 % (697 318)
F. OPERADORES DE TRANSPORTE	98.9 % (284 475)	1.03 % (2 966)	100 % (287 441)
G. PROTECCION Y VIGILANCIA	95.4 % (118 319)	4.5 % (5 616)	100 % (123 935)

FUENTE: ELABORACION PROPIA CON BASE A LOS DATOS DEL INEGI QUE SE PRESENTAN EN EL APENDICE ESTADISTICO

GRAFICA 4. OCUPACIONES NO FEMENINAS



FUENTE: CUDRO 6.

preferencia en el empleo u ocupación, basada en motivos de raza, color, sexo, religión opinión política, ascendencia nacional u origen social (condición de clase) que tenga por efecto anular o alterar la igualdad de oportunidades o de trato en el empleo o la ocupación.¹²⁹

En esta investigación nos referimos a la discriminación en el trabajo u ocupación por razón del sexo, discriminación que se expresa por una parte en la relegación de las mujeres de la Ciudad de México a actividades económicas cuyas características son: baja remuneración, poco prestigio o valoración social, malas condiciones de trabajo, pocas o ninguna prestaciones sociales, puestos de poca autonomía y alta subordinación, pocos o ningún requisito educativo y poca promoción en el trabajo.

Así también la discriminación por razón del sexo se hace evidente en cuanto al puesto de trabajo que ocupa la mujer con respecto al hombre, es decir, la mujer en el mercado de trabajo es empleada en tareas donde ella desempeña un rol auxiliar, donde ella no posee un puesto de mando o de dirección sino más bien de subordinación en el trabajo, los puestos de mando o de dirección son ocupados generalmente por hombres, en este sentido la mujer aparece como relegada a puestos de alta subordinación con respecto al hombre, tal es el caso de la enfermera con respecto al médico, de la maestra con respecto al director de la escuela o

¹²⁹ IZAGUIRRE Maritza, et al. Participación de la Mujer en el Desarrollo de América Latina y el Caribe. Chile. Edit. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 1975 p.145.

de la secretaria en relación con su jefe. Esta situación da cuenta de la reproducción social de una cultura patriarcal en la cual existe una supremacía del sexo masculino sobre el femenino.

Las estadísticas en este sentido permiten observar que en 1990 en la Ciudad de México había un total de 191 260 personas empleadas como funcionarios y directivos de los cuales un 80.7 % eran hombres (154 378) mientras sólo un 19.2 % eran mujeres (36 882); para el caso de las personas empleadas como profesionales la situación es semejante, de un total de 207 156 personas ocupadas como profesionales un 72.3 % son hombres (149 832) mientras el 27.6 % son mujeres (57 324).¹³⁰

Asimismo, si se observa la situación en el trabajo para el caso de las mujeres puede constatarse que del total de la población femenina ocupada a sea 1 465 793 mujeres, un 83.4 % o sea 1 222 685 se encuentran ocupadas como "empleadas", mientras sólo un 1.4 % del total de las mujeres ocupadas en la Ciudad de México en 1990 trabajaban en la categoría de patrón o empresario, asimismo un 11.6 % se ubica como trabajador por su cuenta, aquí se ubican por ejemplo las mujeres que tienen un pequeño taller de costura, una estética, una tienda de abarrotes, etc.¹³¹

Cabe mencionar que aún cuando existen algunas mujeres que poseen altos niveles de escolaridad como es el caso, por ejemplo de las mujeres profesionistas que trabajan en la Universidad

¹³⁰ Véase cuadro 6 gráfica 4 y apéndice estadístico.

¹³¹ Véase cuadro 7 y apéndice estadístico.

CUADRO 7
MUJERES Y SITUACION EN EL TRABAJO

SITUACION EN EL TRABAJO	POBLACION FEMENINA OCUPADA
EMPLEADA Y OBRERA	83.4 % (1 222 685)
JORNALERO O PEON	0.2 % (4 383)
TRABAJADOR POR SU CUENTA	11.6 % (170 726)
PATRON O EMPRESARIO	1.4 % (21 308)
TRABAJADOR FAMILIAR NO REMUNERADO	0.6 % (9 395)
NO ESPECIFICADO	2.5 % (37 296)
TOTAL	100 % (1 465 793)

FUENTE: ELABORACION PROPIA CON BASE A LOS DATOS DEL INEGI QUE SE PRESENTAN EN EL APENDICE ESTADISTICO.

Nacional Autónoma de México, institución educativa de mayor importancia a nivel superior en nuestro país, este grupo es reducido y privilegiado, en 1983 constituyó el 29 %¹³² de la planta académica de la UNAM; a la vez es posible argumentar que la mayoría de mujeres que trabajan en la UNAM no ocupan puestos de mando y dirección, en 1987 sólo un 17.5 %¹³³ de los puestos de alta dirección en dicha institución eran desempeñados por mujeres.

Otro aspecto en el que se hace evidente la discriminación por razón del sexo es en cuanto los niveles de remuneración. El principio de la igualdad de remuneraciones por un trabajo de igual valor (salario igual por trabajo igual) es claro en su definición pero sin embargo, en la práctica se distorsiona, no se cumple. La mujer es colocada en una situación de desventaja con respecto al hombre, es decir, existen una serie de creencias socioculturales que justifican la baja remuneración del género femenino, argumentan por ejemplo que la mujer produce menos que el hombre, en razón de sus condiciones biológicas y fisiológicas, que por su menor resistencia física y capacidad intelectual sólo puede realizar tareas "livianas" y "manuales" (donde no se requiera la fuerza física ni grandes habilidades mentales), que corresponde una mayor remuneración al hombre por sus "responsabilidades" familiares, es decir, por su rol de sosten

¹³² CARRERAS Bendicho, op. cit. p. 48.

¹³³ GALEANA DE Valadés Patricia. La Participación de la Mujer en la Vida Nacional. México. UNAM, 1989, p. 4.

económico de la familia. Asimismo se argumenta que la mujer recibe un menor salario con respecto al hombre por razón de su menor escolaridad formal o porque trabaja menos horas que el hombre, siendo que el censo de 1990 permite observar que un 76.5 % de la población ocupada femenina trabaja 40 o más horas a la semana, es decir un 36.6 % de las mujeres ocupadas trabajan 40 horas a la semana, mientras un 39.9 % trabaja más de 40 horas a la semana.¹³⁴

Por otra parte si se analiza el salario de la población económicamente activa ocupada de sexo femenino, respecto a los niveles de salario, es factible observar que a medida que aumenta el nivel de salario la cantidad de mujeres que lo perciben va disminuyendo. Las estadísticas muestran que en la Ciudad de México en 1990, de un total de 1 465 793 mujeres ocupadas, el 68.6 % (1 006 239) ganaban al mes menos de dos salarios mínimos, un 22.2 % (325 964) ganaban entre dos y cinco salarios mínimos al mes, un 4.1 % de la población ocupada femenina ganaba entre cinco y diez salarios mínimos al mes, es decir 61 511, mientras un 1.8 % (27 660) del total de las mujeres ocupadas en la Ciudad de México en 1990 ganaban más de diez salarios mínimos al mes.¹³⁵

Otro aspecto donde se expresa la discriminación de las mujeres es en la seguridad social. La seguridad social se basa

¹³⁴ Véase cuadro 8 gráfica 5 y apéndice estadístico.

¹³⁵ Véase cuadro 9, gráfica 6 y apéndice estadístico.

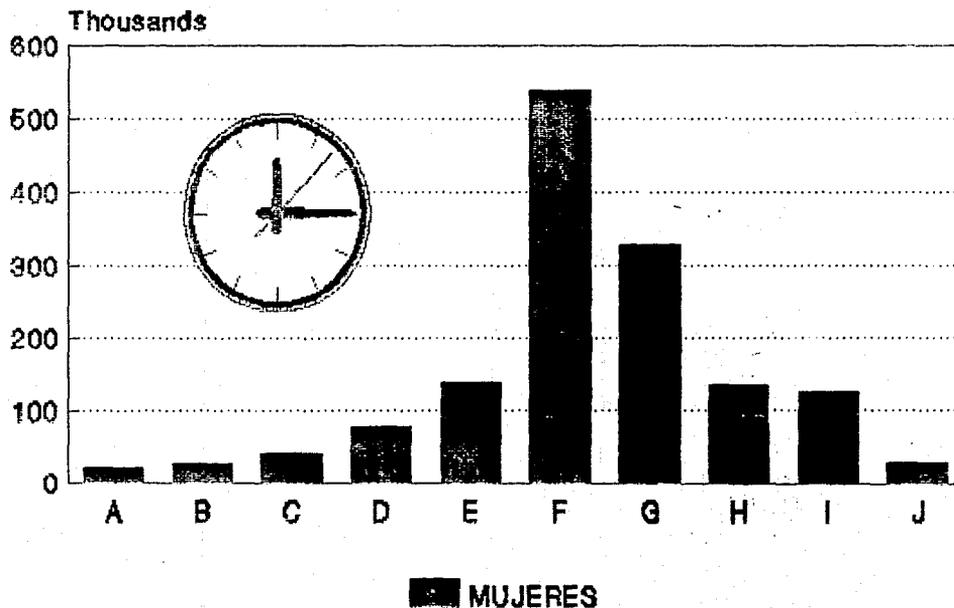
CUADRO 8
MUJERES: HORAS DE TRABAJO SEMANAL

HORAS DE TRABAJO SEMANAL	POBLACION FEMENINA OCUPADA
A. NO TRABAJO	1.5 % (22 619)
B. HASTA 8 HORAS	1.8 % (27 465)
C. DE 9 A 16 HORAS	2.9 % (43 754)
D. DE 17 A 24 HORAS	5.4 % (80 405)
E. DE 25 A 32 HORAS	9.2 % (136 290)
F. DE 33 A 40 HORAS	36.6 % (537 708)
G. DE 41 A 48 HORAS	22.3 % (326 958)
H. DE 49 A 56 HORAS	9.2 % (135 572)
I. MAS DE 56 HORAS	8.4 % (124 163)
J. NO ESPECIFICADO	2.1 % (30 859)

FUENTE: ELABORACION PROPIA CON BASE A LOS DATOS DEL INEGI QUE SE PRESENTAN EN EL APENDICE ESTADISTICO.

GRAFICA 5.

MUJERES:HRS DE TRABAJO SEMANAL



FUENTE: CUADRO 8

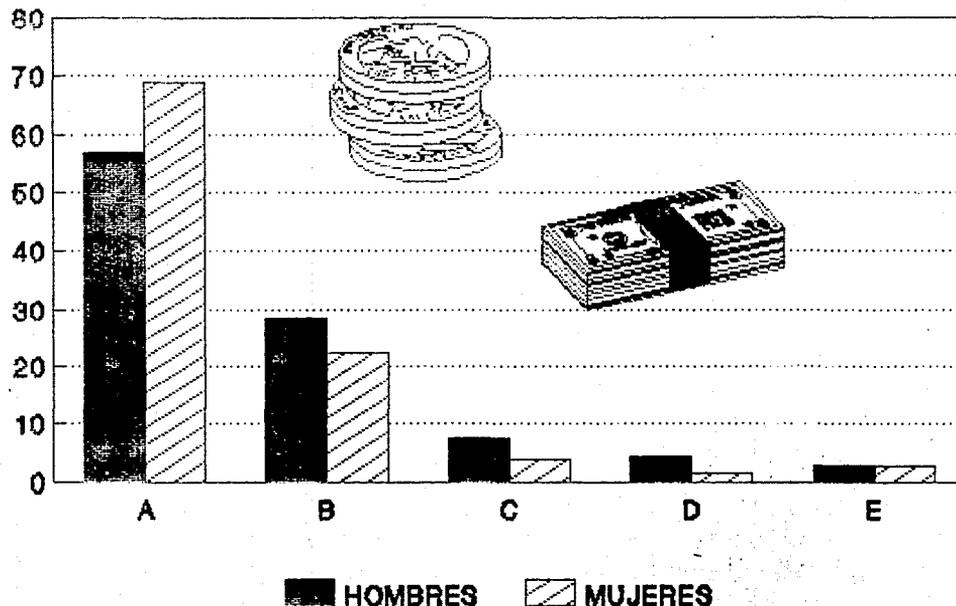
CUADRO 9
INGRESOS SEGUN SEXO

INGRESO MENSUAL (RANGOS DE SALARIO MINIMO)	SEXO		
	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
A. HASTA 2 SALARIOS MINIMOS	57 % (1 805 233)	68.6 % (1 006 239)	100 % (2 811 472)
B. DE 2 A 5 SALARIOS MINIMOS	26.3 % (897 981)	22.2 % (325 964)	100 % (1 223 945)
C. DE 5 A 10 SALARIOS MINIMOS	7.3 % (231 979)	4.1 % (61 511)	100 % (293 490)
D. MAS DE 10 SALARIOS MINIMOS	4.2 % (134 290)	1.8 % (27 660)	100 % (161 950)
E. NO ESPECIFICADO	3 % (95 305)	3 % (44 419)	100 % (139 724)

FUENTE: ELABORACION PROPIA CON BASE A LOS DATOS DEL INEGI QUE SE PRESENTAN EN EL APENDICE ESTADISTICO.

GRAFICA 6

INGRESOS SEGUN SEXO



FUENTE: CUADRO 9

por lo general en el prejuicio de que una mujer casada está necesariamente amparada por un jefe de familia (varón) que asume sobre sus hombros la plena responsabilidad financiera por el bienestar de su esposa.

Las distintas ramas de la seguridad social no sólo caracterizan a la mujer como persona a cargo, sino que además distinguen varias categorías en esa relación de dependencia; por ejemplo, las prestaciones de viuda pueden depender tanto de su estado civil como de la duración del matrimonio y hasta de su estado de salud. Una mujer puede descubrir que sus derechos varían si ha sido abandonada, o bien si es divorciada o viuda, puesto que las condiciones cambian en una u otra condición.

Con frecuencia (según el país de que se trate) las prestaciones reglamentarias son negadas a la mujer abandonada, separada o divorciada, o a la viuda superviviente, en caso de que esté viviendo con un hombre que no es su marido (en el fondo de esta actitud se encuentra la idea de que si un hombre vive con una mujer forzosamente la mantiene). No es extraño que una esposa "a cargo" que ha sido abandonada se vea privada de asistencia médica por el hecho de que su marido ausente no había mantenido al día sus cotizaciones. Destaca en todo ello el hecho de que la trabajadora doméstica no asalariada o sea el ama de casa en lo general, no es titular de pensión, es decir, en caso de que ella muera su esposo no recibe una pensión por su muerte o en caso de que el "ama de casa" tuviese un accidente en el hogar que la dejase incapacitada, inválida, no recibiría una pensión por

invalidez como en el caso de la mayor parte de los asalariados (as); la trabajadora doméstica no asalariada carece por lo general de seguro por invalidez, vejez o muerte.

En lo que respecta a las trabajadoras asalariadas podría decirse que, si bien en los programas de seguro social, la mujer asalariada tiene derecho a prestaciones y las perciben pues en tales programas cada asalariado es considerado como un afiliado independiente, la cuantía a la que cada afiliado tiene derecho suele calcularse basándose en el nivel de cotizaciones o de ingresos y el número de años durante los cuales se han pagado cotizaciones, esta situación afecta a la mujer por su irregularidad en la vida laboral (o sea por la entrada y salida continua al mercado de trabajo) y por poseer niveles más bajos de salario.

Otro problema lo plantea el empleo de mujeres en ocupaciones que por lo general son excluidas de la cobertura del seguro social, por ejemplo, el trabajo doméstico asalariado, las trabajadoras agrícolas, las que trabajan por su cuenta, las trabajadoras a domicilio (sobre todo las que trabajan a destajo, en forma clandestina, por ejemplo la mujer que confecciona vestidos en su casa para una industria grande del vestido), etc. Sin hablar del gran número de mujeres que ocupadas en empresas familiares y compartiendo la labor de sus maridos, éstos, como trabajadores por cuenta propia, a menudo pueden optar por pagar cotizaciones al seguro social, posibilidad que en muchas ocasiones se niega a sus compañeras. La exclusión es paradójica.

pues si el marido muere la mujer queda como responsable de la empresa familiar y al llegar a su vejez sólo tendrá derecho a prestaciones como esposa a cargo, aunque en realidad ha trabajado tanto o más que su marido difunto a la vez que no tendrá prestaciones por invalidez, vejez o muerte.

En lo que respecta a la atención durante el embarazo, parto y puerperio se les brinda a las mujeres si éstas son aseguradas en caso de no serlo los servicios de maternidad deben ser cubiertos por las mujeres, esta situación afecta a mujeres que son madres solteras y que tienen un empleo que está fuera de la cobertura del seguro social (trabajadoras domésticas asalariadas, trabajadoras agrícolas, trabajadoras industriales clandestinas, trabajadoras en industrias familiares, etc.; pues en la mayoría de los países se otorgan estos servicios a la esposa del trabajador asegurado y a la conviviente.¹³⁶

Puede decirse en términos generales que la discriminación que vive el género femenino en el trabajo, se expresa en la desigualdad de oportunidades laborales según el sexo y en la consiguiente relegación de las mujeres hacia ocupaciones "femeninas", las cuales carecen de prestigio social, son mal remuneradas, en algunas ocasiones no poseen prestaciones sociales etc. La discriminación en el trabajo por razón del sexo se expresa a su vez en la relegación de las mujeres hacia puestos de alta subordinación y su respectiva exclusión de los puestos de

¹³⁶ GELBER M. Sylva " La Seguridad Social y las Mujeres " Impreso por La Concorde, Lausana, Suiza 1976 ,Pp.73 - 89.

dirección y de mando.

Sin embargo en el caso de las mujeres de la Ciudad de México al final de los años ochenta, dicha discriminación se expresa tanto en la desigualdad de oportunidades de empleo como en el trato que recibe la mujer en las relaciones laborales es decir, la discriminación por razón del sexo se expresa también en la repuncia patronal a contratarlas si son casadas o están embarazadas, rescisión injustificada de la relación de trabajo en caso de que se embaracen, acoso sexual, etc.

En este contexto la escolaridad es utilizada como un criterio de selección social y ocupacional de la fuerza laboral para las diversas ocupaciones dentro de la estructura ocupacional, esto propicia que la mujer de la Ciudad de México, la cual se caracteriza por su falta de escolaridad formal sea empleada en aquellas actividades económicas que significan una relegación, en cuanto a sus bajos niveles de remuneración, baja valoración social, malas condiciones de empleo, puestos de alta subordinación, etc. Bajo esta lógica la escolaridad aparece como un criterio de selección social y ocupacional que justifica formalmente la ubicación de la mayoría de las mujeres de la Ciudad de México en ocupaciones que pertenecen a los segmentos más bajos en la estructura ocupacional cuyas características son: puestos de poca autonomía y alta subordinación, bajos salarios, malas condiciones de trabajo, pocas o ninguna prestaciones sociales, pocos o ningún requisito educativo, poca promoción en el trabajo, etc., contribuyendo de esta manera a la

opresión que vive el género femenino.

En este sentido es posible afirmar que la escolaridad formal de la fuerza laboral femenina no sólo justifica su relegación hacia aquellas actividades económicas que contribuyen a su opresión sino que oculta al mismo tiempo la división del mercado de trabajo por sexos y la ubicación de las mujeres en las ocupaciones pertenecientes a los segmentos más bajos en la jerarquía ocupacional, así como la discriminación que se ejerce al interior del mercado de trabajo por razón del sexo.

4 EJERCICIO LABORAL DOMINANTE EN LAS MUJERES: MAESTRAS, SECRETARIAS Y TRABAJADORAS DOMESTICAS.

Como explicamos en párrafos anteriores, las mujeres que trabajan fuera de su hogar en la Ciudad de México al final de los años ochenta, se encuentran empleadas al interior del mercado de trabajo en tres ocupaciones fundamentalmente, maestra, secretaria o trabajadora doméstica; en esta parte de la investigación, se pretende hacer referencia a algunos de los rasgos que caracterizan a cada una de estas ocupaciones con el propósito de evidenciar cómo estas ocupaciones significan una relegación ocupacional y social que contribuye a la opresión de dichas mujeres. Cabe aclarar que no se pretende aquí un análisis exhaustivo a propósito del trabajo magisterial, el trabajo secretarial o el trabajo doméstico, lo cual consideramos objeto de posteriores investigaciones .

A. MAESTRA

Nos referiremos en primer lugar a la carrera de maestra, argumentando que esta carrera es conformada fundamentalmente por mujeres y por ende las personas que dentro del mercado de trabajo tienen como ocupación principal el magisterio a nivel básico (trabajadores de la educación) son en su mayoría mujeres. Esto se explica en gran medida por la creencia sociocultural de que la mujer es el sujeto adecuado para ejercer el magisterio, pues posee "cualidades innatas" que la hacen apropiada para cuidar y enseñar a los niños, sobre todo a los más pequeños. La mujer es vista como la persona ideal para trabajar como maestra pues el estereotipo femenino sostiene que debido a sus "características naturales": ternura, paciencia, sensibilidad, abnegación, benignidad, amor, maternidad, etc., la mujer es apta para educar no sólo a sus hijos sino también a los hijos ajenos. Las estadísticas remiten, por ejemplo que en la Ciudad de México en el año escolar 1980-81, el cien por ciento de los maestros de preescolar eran mujeres para el caso de la escuela primaria las mujeres constituían el 75 % de los profesores de este nivel.¹³⁷ Asimismo, las estadísticas permiten observar que para 1990 en la Ciudad de México habían 27 225 personas cuyo nivel máximo de escolaridad era la Normal Básica, de las cuales un 78.9 % eran mujeres (21 493) y un 21% eran hombres (5 732)¹³⁸

¹³⁷ CORTINA Regina, "La Mujer y el Magisterio en la Ciudad de México". En: Revista FEM, Núm. 36, México. 1987. p. 38.

¹³⁸ Véase cuadro 2, gráfica 1 y apéndice estadístico.

Esta situación pone de manifiesto la tendencia hacia la feminización de la carrera de maestra y revela la extensión en la esfera pública de una de las tareas que realiza la mujer en la esfera privada o sea la educación y cuidado de los niños.

Por otra parte, resulta interesante hacer alusión a la razón por la cual las mujeres eligen la carrera de maestra. Frecuentemente la opción de algunas mujeres, por la Normal representa la única oportunidad de continuidad en los estudios, ya sea por condiciones económicas, ya sea por condición femenina, o bien por una combinación de ambas. Elegir una carrera que no consume demasiados recursos económicos y que "reditúe en el corto plazo" son razones para adoptar el magisterio como profesión tanto entre hombres como entre mujeres; sin embargo, en el caso de las mujeres, a la limitación económica se agrega el estereotipo cultural, según el cual la profesión de maestra es apropiada para mujeres.

Muchas veces la joven es alentada por sus padres para que ingrese a la Normal con argumentos que versan sobre la femineidad de la carrera, o que hacen referencia a la mujer como una persona que se va a casar y va a truncar sus estudios superiores, y que por tanto le conviene estudiar para maestra, porque es una carrera que requiere pocos años de estudio y asegura el empleo¹³, se tienen prestaciones, es "bonita", carrera "ideal"

¹³ En la actualidad los atributos de empleo seguro y los pocos años de estudio en la carrera magisterial tienden a perderse en la medida en que ahora se exige el bachillerato previo al ingreso a la Normal y la institución poco a poco se deshace del compromiso de otorgar plaza a los egresados.

para una mujer, etc. En este sentido es posible afirmar que en muchas ocasiones la elección por el magisterio se basa en la internalización de los estereotipos femeninos.¹⁴⁰

Cabe mencionar, sin embargo que muchas chicas han internalizado el estereotipo sociocultural que les asigna "cualidades naturales" para educar a los niños, de tal suerte que eligen el magisterio argumentando su "natural" gusto, o inclinación por los niños, su satisfacción personal ligada a la idea de servir; la identificación del magisterio como lo noble, lo humano. Estos estereotipos inmersos en la visión generalizada del magisterio son derivables de la relación entre dicha profesión y la idea social y estatalmente validada del apostolado inherente a la labor magisterial. Por otra parte es necesario mencionar la desvaloración social de la carrera magisterial. El bajo prestigio de la carrera de maestra al interior de nuestra cultura patriarcal se asocia a la feminización de la profesión y entraña prejuicios acerca de la poca productividad de las mujeres y por ende del magisterio, a lo irrelevante que resulta el trabajo de cuidar y educar niños, etc. Vale mencionar que la desvalorización de la carrera de maestra conduce a la subestimación de la carrera en tanto profesiones decir, las maestras son consideradas muchas veces como subprofesionales.

¹⁴⁰ AGUILAR Hernández Citlali y SANDOVAL Flores Etelvina, "Ser Mujer - Ser Maestra. Autovaloración Profesional y Participación Sindical". En: SALLES Vania y MC PHAIL Elsie (Coords). Textos y Pre-Textos :Once Estudios sobre la Mujer. México. Colegio de México. Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer. 1991 p. 133.

Asimismo la ocupación de maestra además de significar una extensión en la esfera pública de los roles y valores que asume la mujer en la esfera privada o doméstica, es una ocupación mal remunerada.

La baja remuneración del magisterio conduce a una serie de prácticas que las mujeres maestras tienen que enfrentar, la más común es la doble o triple actividad remunerada que adquiere múltiples modalidades de realización. Entre ellas están la doble o triple plaza en el magisterio, la combinación entre el magisterio y otra actividad profesional (contador, abogado, médico, pedagoga, bióloga, etc.), u oficio (taxista, comerciante, etc.), o también la combinación entre ser maestra (o) y estudiante, esta última actividad como vía para obtener una profesión mejor remunerada.¹⁴¹

Por otra parte dentro del ejercicio profesional, la coexistencia de dos planos de identidad de las maestras (mujer y trabajadora de la educación) se presenta como un conflicto que comparten las maestras de primaria con el resto de las mujeres laborantes (profesionales o no). Ser mujer y a la vez trabajadora significa en esencia tener que atender dos grandes campos de trabajo. Situación que es resuelta por cada mujer en lo individual a partir de sus propios medios (económicos, redes de relaciones, solidaridad familiar, etc.), dada la ausencia de una política social que reconozca y resuelva la problemática del

¹⁴¹ Ibid.p.139.

sector femenino trabajador.

La forma en que las maestras resuelven "su problemática" de llevar a costas dos grandes campos de trabajo: madre, ama de casa y esposa por un lado, y trabajadora de la educación por el otro, adquiere su especificidad debido a las características propias del magisterio o sea, tener una jornada laboral relativamente corta y continua, posibilidad de inscribir a los hijos en la misma escuela en que se labora, el horario de trabajo concentrado ya sea en las horas de la mañana (8-12:30), de la tarde (14-18:30), o de la noche (19-21), etc. Estas características sirven de base a las estrategias que utilizan las maestras para enfrentar su rol de madre, esposa y ama de casa y el de maestra. Por ejemplo las maestra que tienen un turno buscan inscribir a sus hijos en la misma escuela donde ellas trabajan, si tienen doble turno o sea doble plaza buscan que una de las escuelas donde labora esté cerca de su casa, pero también hay otras maestras que atienden tres turnos y entre ellos intercalan sus tareas y "responsabilidades" de madres, esposas y amas de casa.

Otro aspecto de la ocupación de maestra que es necesario explicar es que pese a que la mujer empleada como maestra gana lo mismo que el hombre en la misma plaza y tiene las mismas prestaciones, ésta (la mujer) tiene muy poco acceso a los puestos de poder y liderazgo, así como a los cargos directivos de la Secretaría de Educación Pública y del Sindicato. Las estadísticas nos permiten observar que conforme aumenta el nivel educativo la

presencia de mujeres en los puestos de dirección disminuye, así por ejemplo para el año escolar 1980-81 en el nivel primario un 75 % de los directores eran mujeres, en las secundarias las maestras constituían el 40 % de los puestos de director y en las normales de educación básica las mujeres no estaban representadas entre los directores de dichas escuelas.¹⁴²

Las posibilidades de ascenso en el magisterio son escasas para las mujeres, los ascensos se logran mediante relaciones laborales-personales que funcionan sobre la base de cubrir los requisitos formales de ascenso (antigüedad en el servicio, puntos escalafonarios, etc.) y tener una "buena" relación con el director y los delegados sindicales, en este contexto la maestra tiene dos elementos de relación y negociación con la autoridad: la lealtad y su trabajo.

Cabe mencionar que las mujeres en el magisterio permanecen en su mayoría en el grupo escolar, es decir, no trabajan como directoras de escuela o supervisoras de zona, sino en la educación y cuidado directo de los niños, el grupo es visto a nivel institucional como el lugar donde la mujer debe desempeñarse. La reclusión de las maestras a su grupo es una expresión fundamental de la condición femenina en el magisterio y permite argumentar que si bien a nivel social la ideología patriarcal designa la casa como el lugar de las mujeres, en la escuela esa misma ideología define al grupo como el sitio propio

¹⁴² CORTINA Regina, op.cit. p.39.

de las maestras.

Por otra parte en el sindicato hay dos niveles donde los maestros participan, en la base y en los puestos de liderazgo. En el caso de las mujeres en tanto componente mayoritario del magisterio, han estado presentes en las distintas luchas que se han dado en el sector, su presencia en los movimientos magisteriales recientes ha sido protagónica, las vemos en marchas, mítines, plantones, etc., pero una vez pasado el auge, parecen diluirse. También las vemos formando la base de apoyo del grupo sindical; su presencia sin embargo, no se expresa proporcionalmente en los puestos de dirección, así pues la mayoría de las mujeres maestras se encuentran conformando la base del sindicato.¹⁴³ Tal situación pone en evidencia la presencia en nuestra sociedad de una cultura patriarcal que concibe a la mujer como un sujeto "incapaz para la política", como un ser emotivo y poco inteligente, incapaz de sustentar el poder y por ende poco "apta" para el desempeño en puestos que requieran el mando y la dirección .

B. SECRETARIA

A partir de la Revolución Industrial, la mayor parte del trabajo productivo que se realizaba en las familias empezó a realizarse en fábricas y talleres, los hogares dejaron de ser los pequeños centros de producción que habían sido, las mujeres

¹⁴³ AGUILAR Y SANDOVAL, op.cit.p.154.

dejaron de batir la mantequilla, de hilar sus telas, de confeccionar su ropa, etc.

Al descomponerse la unidad familiar de producción con la incorporación de los padres de familia a la fábrica, la mayoría de las mujeres se encontraron con que lo que antes se fabricaba en casa, ahora se tenía que comprar y que el salario del marido no era suficiente. Entonces muchas mujeres se integraron al trabajo en forma asalariada. En este contexto las mujeres se enfrentaron a tres tipos de trabajo: trabajar como obreras (asalariadas) en las fábricas que estaban surgiendo, trabajar a destajo en sus casas (en tareas como el lavado y planchado de ropa, costura, teñido de telas, etc.) o trabajar de sirvientas en casas particulares.

En los países con alto nivel de desarrollo las mujeres de clase baja se empleaban (en aquel entonces) como sirvientas u obreras, a la vez que realizaban el trabajo doméstico de sus propias casas. Las mujeres de las clases medias eran (por lo general) amas de casa y las pocas que necesitaban trabajar se dedicaban a la docencia, ya fuera como maestras o institutrices. Algunas tenían comercios pequeños o se dedicaban a la costura.

Al irse modificando el mundo de trabajo de los hombres, debido al aumento en la producción industrial y al incremento en el comercio, se necesitaron empleados para ocuparse del papeleo, las cuentas y la correspondencia. Es así como surge la oficina. Las mujeres que necesitaban trabajar, pero que por su posición de clase media no lo hacían en una fábrica o en el servicio

doméstico remunerado, encontraron en la oficina el lugar adecuado.

La oficina llenó (en aquel entonces) un vacío en cuanto a fuente de empleo para la clase media, hombres y mujeres.¹⁴⁴

Pero la incorporación de la mujer al trabajo de oficina no fue ni rápida ni sencilla; siguió el proceso tradicional que se da frente a cualquier intento de penetración femenina en un terreno masculino. Los hombres se defendieron de la entrada de mujeres a uno de sus campos de acción o de trabajo o sea la oficina.

La entrada del género femenino a la oficina representó históricamente, por un lado, el abaratamiento de este trabajo, y por el otro una cierta "degradación" del trabajo de oficina, se alegó socialmente que si una mujer podía hacerlo, entonces no era tan difícil o importante. Muchos hombres prefirieron entonces salirse y dejar que este trabajo se convirtiera en una profesión femenina.

Sin embargo, la entrada de mujeres al mundo de la oficina no significó una usurpación del trabajo masculino, es decir, las mujeres no sustituyeron a los hombres ni asumían por regla general empleos desempeñados anteriormente por los hombres, sino que la estructura de la oficina se adaptó para dar a la mujer únicamente las funciones rutinarias y subordinadas. La entrada de mujeres a la oficina se hizo bajo el rubro de "ayuda" para los

¹⁴⁴ BENET Mary Katherine. El Ghetto Secretarial. Ed. Extemporáneos, México 1975, p.p 9 - 20.

hombres. Un suceso que ayudó a disfrazar el acceso de mujeres a la oficina fue la invención de dos máquinas: el teléfono y la máquina de escribir, con el surgimiento de estas dos máquinas tuvieron que crearse puestos nuevos en la oficina, que llenasen esas funciones, y las mujeres las pudieron ocupar desde el principio sin necesidad de desplazar o cuestionar los empleos masculinos. (Estos dos puestos, telefonistas y mecanógrafas, siguen siendo hasta la actualidad monopolios femeninos). De este modo, su ingreso se explicaba a los varones diciendo que tenía por objeto liberarlos a ellos de las tareas aburridas e ingratas, para que pudieran realizar tareas superiores. Muchos de estos nuevos empleos acupados por mujeres implicaban menos capacidad, conocimientos, responsabilidad, prestigio y remuneración que las tareas anteriores de oficina.¹⁴⁵

El trabajo de oficina era visto ya en aquel entonces (finales del siglo XVIII y siglo XIX) como apropiado a los "talentos limitados" de las mujeres, pues era sedentario, insignificante, monótono y transcurría en el interior de una oficina, a la vez que requería de la destreza, paciencia y docilidad que las "mujeres tenían de manera innata" y que las hacía ideales para la oficina. No es entonces por casualidad que las mujeres se integran en el siglo XIX al trabajo en oficinas telefónicas y telegráficas.

El trabajo de oficina fue una de las primeras ocupaciones

¹⁴⁵ Ibid., p.29.

que se convirtió (siglo XIX en los países industrializados) en un coto para el empleo femenino. Sin embargo la entrada de mujeres a este tipo de trabajo contribuyó a reducir más todavía el prestigio y la paga de este empleo. A las mujeres que se integraron en aquel entonces al trabajo en las oficinas se les ofreció por el mismo trabajo un sueldo inferior al que se hubiera propuesto a los varones y que ellas tuvieron que aceptar. Poco a poco los hombres empezaron a dejar los trabajos tradicionales de oficina (taquigrafía, mecanografía, escritura, atención del teléfono, correspondencia, etc.) pues su prestigio había caído y su salario también y los jefes complacidos contrataron a mujeres que eran una mano de obra más barata.¹⁴⁶

Estos rasgos que caracterizaron el acceso de las mujeres a la oficina en la segunda mitad del siglo XVIII y el siglo XIX, en países con un alto desarrollo capitalista, tuvieron impacto en el surgimiento del trabajo de oficina en países como México a la vez que permean las características del trabajo secretarial actual. Es decir, en nuestro país en la actualidad al igual que en el siglo XIX en los países con alto desarrollo industrial, el trabajo secretarial carece de prestigio social, es relativamente mal remunerado, implica tareas rutinarias, monótonas, mecánicas, subordinadas, etc., a la vez que es desempeñado fundamentalmente por el género femenino.

En el caso mexicano en la década de los ochenta la ocupación

¹⁴⁶ Ibid., P.p. 33 - 45.

de secretaria se conforma principalmente por mujeres, difícilmente puede encontrarse a un hombre que tenga como ocupación principal los trabajos secretariales. En 1990 un 26.9 % de las mujeres ocupadas en la Ciudad de México eran oficinistas o sea 395 205 mujeres.¹⁴⁷ Las labores que estas desempeñan en la oficina varían; comprenden la mecanografía, tomar dictado en taquigrafía, escritura de documentos, oficios y cartas, atención del teléfono y la correspondencia, atender al público (sobre todo en oficinas de servicios públicos), archivar documentos, etc., sin embargo el personal que realiza estos trabajos es generalmente femenino.

La ocupación de secretaria no exige niveles altos de escolaridad; la mayor de las veces la mujer dedicada a los trabajos secretariales tiene como nivel máximo de escolaridad una carrera técnica de carácter terminal, cuyo requisito previo fue la primaria o la secundaria.

Puede decirse en términos generales que los trabajos secretariales son desempeñados en la actualidad por mujeres de clase social baja o media. Para la mujer de clase baja estudiar para secretaria representa en ocasiones la única oportunidad que se les brindó en sus familias para continuar sus estudios más allá de la enseñanza primaria o secundaria y un medio para ayudar a la manutención de su familia. Estas mujeres de clase baja estudian (por lo general) el secretariado en una escuela o

¹⁴⁷ Véase cuadro 4 y apéndice estadístico.

"instituto" privado, donde las colegiaturas sean relativamente baratas, la preparación de corta duración (de 6 meses a un año y medio como máximo). Las mujeres que estudian el secretariado en escuelas como estas salen casi siempre como "secretarias generales" lo cual provoca que en ocasiones sólo puedan insertarse en la oficina bajo la categoría de mecanógrafa, asistente de oficina, recepcionista, archivadora, auxiliar administrativo o auxiliar de secretaria. Estas escuelas o institutos donde estudian para ser secretarias las mujeres de clase baja carecen de prestigio lo cual incide en la colocación desfavorable de sus egresadas al interior del mercado de trabajo.

Para la mujer de clase media el secretariado no es visto como el único medio para resolver su situación económica, sino que a menudo se toma como un empleo "femenino" en el que pueden permanecer mientras contraen matrimonio con un hombre de su clase quien las saque de trabajar. La mujer de clase media que estudia el secretariado lo hace por lo general en escuelas de carácter privado, con colegiaturas elevadas y de una duración más o menos larga (por lo general de 2 a 3 años y medio), en estas escuelas se las prepara en la categoría de secretaria con computación, secretaria ejecutiva, secretaria bilingüe, etc., estas escuelas poseen prestigio social y por ende la posibilidad de ubicarse en trabajos relativamente mejores por lo general en empresas de iniciativa privada.

Sin embargo, pese a las diferencias que puedan observarse en las escuelas formadoras de secretarias (precio de las

colegiaturas, duración en la preparación, prestigio, etc.), éstas poseen a su vez algo en común, me refiero a los valores que inculcan a sus alumnas. En las escuelas formadoras de secretarias se inculca a las alumnas la obediencia, docilidad, conformismo, sumisión, respeto al jefe, etc., como valores que deben tenerse para el ejercicio de su ocupación como secretarias.

En estas escuelas se propicia el mismo régimen de conducta que se exige a las muchachas en la oficina: han de estar presentes durante cierto número de horas, sentada con un cuaderno de notas, con excusas válidas en caso de ausencia. La observación de la rutina es básica; en efecto, los trabajos limpios entregados puntualmente, las formas llenadas correctamente, rendir cuentas de todo, la disciplina, el orden, etc.¹⁴⁸ Asimismo, estas escuelas preparan a la mujer (secretaria) para desempeñar un trabajo manual, mecánico, rutinario donde el desarrollo intelectual no es importante, es decir, se forman en la secretaria una serie de valores, habilidades, destrezas, etc., actitudinales y aptitudinales que se le demandan en su trabajo. De este modo los valores que se inculcan en las escuelas que preparan secretarias a sus alumnas y el tipo de trabajo que se enseña a la mujer se encuentran en articulación con el rol futuro que cumple la secretaria en la oficina.

La secretaria cumple al interior de la oficina y sobre todo con relación a su jefe un rol de servicio (y atención a

¹⁴⁸ BENET op. cit., P.p. 46 - 59.

otros), cuyas características son : la abnegación, lealtad, sacrificio, disponibilidad, etc. Asimismo, en la ocupación de secretaria la mujer desempeña un rol de subordinación con respecto al jefe el cual la mayor de las veces es un individuo de sexo masculino, este rol se caracteriza por el énfasis en la sumisión, el respeto al jefe (autoridad), docilidad, obediencia, etc. Estos dos roles sociales desempeñados por la secretaria (servicio y subordinación) se complementan y se refuerzan en las relaciones cotidianas de trabajo.

El rol de servicio de la secretaria va desde escribir a máquina o en la computadora oficios y escritos que envía en nombre de su jefe, archivar documentos que pertenecen a otras personas, contestar llamadas telefónicas dirigidas a su jefe y hacer llamadas telefónicas en nombre del mismo, etc., hasta permanecer sentada frente a su escritorio para responder instantáneamente a cualquier requerimiento de su jefe, escuchar sus problemas y preocupaciones, preparar y servir tazas de café al jefe y a personas que vienen a su oficina, etc. A menudo se considera que la secretaria no es "alguien" sino la segunda de "alguien" y que por ende debe tener las cualidades complementarias del jefe; ser ordenada para que el jefe pueda no serlo, ser paciente para que él pueda ser impulsivo, ser metódica para que él pueda crear, etc., además de suplir discretamente, y sin ostentación las insuficiencias y equívocos del jefe. En este sentido la secretaria cumple un rol de ayuda y apoyo al trabajo

masculino.¹⁴⁹

Con respecto al rol de subordinación que cumple la secretaria puede decirse que el jefe en la oficina posee un status de poder, desempeña un rol de autoridad, mientras la secretaria posee el status de quien abedece, cumple un rol que involucre un alto grado de sumisión, docilidad y obediencia.

La subordinación de la secretaria incluye, desde obedecer al pie de la letra las instrucciones del jefe, aceptar sus decisiones aunque le parezcan absurdas, etc., hasta soportar el carácter y formas de comportamiento ásperas del jefe.

Estos dos roles (servicio y subordinación) que caracterizan el trabajo secretarial explican, en parte al menos, su feminización en tanto pone de manifiesto la posición de subordinación que cumple la mujer en las relaciones patriarcales y la supremacía que ejerce el varón (jefe en este caso). En este sentido podría afirmarse que la subordinación, subyugación, relegación léase opresión, que vive la mujer al interior de la familia patriarcal, con respecto a su padre o esposo se reproduce en su relación laboral con el jefe. El jefe es en el trabajo lo que el padre o el esposo es en el hogar, o sea, el sujeto que posee la autoridad, el control, el poder.

Respecto a la remuneración que reciben las mujeres que trabajan como secretarias, es posible afirmar que varía según la empresa o institución donde se labore, sin embargo, el salario de

¹⁴⁹ LAMAS Marta, " La Secretaria no es la Segunda de Alguien ". En: Revista FEM . Núm. 3. México. Abril - junio 1977 p. 63.

una secretaria siempre será uno de los más bajos dentro de la jerarquía ocupacional de una determinada empresa o institución, aún cuando la secretaria trabaje tanto o más que algunos de sus compañeros de trabajo, la baja remuneración está asociada a su sexo, el bajo prestigio de su ocupación, el tipo de educación que posee (técnica de carácter terminal), etc.

Otro rasgo que caracteriza al trabajo secretarial es su falta de prestigio. La falta de valoración social o prestigio puede explicarse en parte por la feminización de la ocupación, o sea, por ser desempeñada preponderantemente por el género femenino, por el bajo nivel educativo que se exige para trabajar como secretaria, la baja remuneración que se percibe así como el rol de servicio y subordinación que se cumple en esta ocupación.

Otro de los aspectos que definen la ocupación de secretaria es la asociación que en ocasiones se hace de las mujeres que trabajan como secretarias con el estereotipo de belleza dominante en nuestra sociedad, es decir, socialmente se considera que la secretaria "ideal" es la que, por un lado posee las características físicas que concuerdan con el estereotipo de belleza, es decir, que sea: esbelta, de cutis aterciopelado y miembros finos, rubia y de ojos claros (de preferencia), de cara y piernas "bonitas", etc., y por el otro, que posea las destrezas y habilidades que le permitan realizar su trabajo.

Es posible argumentar que en nuestra cultura patriarcal capitalista, se insiste en transformar a la mujer en un elemento decorativo, bonito, "femenino", etc., creando en ella desde

temprana edad la convicción de que ha nacido para agradar por medio de su sexo y no para actuar por medio de su trabajo. La mujer es provista de una serie de valores que la convencen de que su promoción social sólo puede provenir del empleo de sus características y rasgos sexuales, es decir, a la mujer se le inculcó que su condición humana se realizaba dentro de los estrechos límites del sexo, es por ello que algunas mujeres y de modo particular algunas secretarias buscan hacerse foco permanente de atracción sexual¹⁵⁰; cuidan su figura (a través de dietas y ejercicios), visten a la moda, ponen excesiva atención en su arreglo personal (pintura en la uñas, exceso de maquillaje, cabello teñido, etc.) y se sientan a esperar que aparezca el príncipe azul quien las sacará de trabajar y las hará señoras "respetables".

Cabe aclarar que este último rasgo que explicamos no puede generalizarse a todas las mujeres que trabajan como secretarias, pues varía según la institución o empresa donde labore la secretaria, (en algunas empresas de iniciativa privada sobre todo se les exige una "presentación impecable"), y de las expectativas que posea una secretaria con respecto a su trabajo.

Una encuesta realizada por Marta Lamas (cuyos resultados aparecen en su artículo "La Secretaria no es la Segunda de Alguies" publicado en la Revista FEM número 3 en 1977) entre 75 secretarias con diferentes edades y en diferentes tipos de

¹⁵⁰ LARGUIA Isabel. op. cit., p.p. 91 - 105.

oficina, reportó algunas diferencias importantes entre las secretarías.

La muestra para dicha encuesta se constituyó de : 5 estudiantes para secretaria de entre 16 y 18 años, treinta secretarías entre 18 y 30 años, 10 trabajando en la iniciativa privada, 10 empleadas en la UNAM y 10 empleadas en oficinas gubernamentales ; 30 secretarías entre 25 y 35 años, 10 trabajando en la iniciativa privada, 10 en la UNAM, y 10 en el gobierno ; 10 secretarías de más de 40 años, 5 de la UNAM y 5 del gobierno.

Las entrevistas duraron entre 45 minutos y una hora y media; se realizaron en bancos, agencias de publicidad, constructoras, grandes almacenes, en la UNAM y en cuatro dependencias gubernamentales.

En las entrevistas se marcaron diferencias que separan grupos muy limitados. La primer diferencia es entre las secretarías de empresas privadas y las del gobierno y la UNAM. La segunda es entre las mayores y las menores de 30 años. Las diferencias principales encontradas entre los grupos fueron a su vez englobadas en tres aspectos fundamentales : 1- Actitud frente al trabajo, 2- Relaciones con el jefe y los compañeros de trabajo y 3- Posibilidades de cambio y expectativas.

Con respecto a la actitud frente al trabajo, las secretarías del sector público y la UNAM, al tener "base" o ser sindicalizadas (o sea que el puesto es de planta, e implica definitividad), tienen una seguridad que les falta a las de la

iniciativa privada. Esto trae como consecuencia que las secretarías del sector público y la UNAM trabajen con menos presión y menos competencia.

Las secretarías de la iniciativa privada "cuidan" más su trabajo, porque pueden ser despedidas sin dificultad, están sujetas a una serie de presiones por parte de la empresa. Estas presiones son evidentes en cuanto a las exigencias en el arreglo personal, en ocasiones les dan lineamientos respecto al tipo de vestido "adecuado" y "personalidad". Dentro de la institución privada se hace una primera selección antes de ingresar al trabajo, la cual se basa fundamentalmente en la presentación. Al momento de la encuesta las secretarías de la iniciativa privada (explica Marta Lamas) eran más "bonitas" y estaban mejor presentadas que las otras, (esto también es una característica que se desprende del hecho de tener base o no). Dentro de la iniciativa privada la competencia es feroz, una empresa privada puede liquidar a una secretaria cuando ésta deje de "convenirle". Es muy frecuente que una buena secretaria sea sustituida, sin razón aparente, por una más joven y atractiva.¹⁵¹

Las secretarías de la UNAM y del sector público ven al trabajo como un "modus vivendi", para varios años hasta la jubilación mientras las de la iniciativa privada manifestaron con frecuencia la necesidad de aprovechar su juventud para "cazar" marido. Las mujeres mayores aceptan el trabajo como una

¹⁵¹ LAMAS Marta. op. cit., p. 60.

realidad inevitable y, dependiendo si son o no casadas tienen actitudes distintas ante en trabajo. Aunque la mayoría de las casadas (al momento de la entrevista) se quejaron de no poder atender su familia, el trabajo les representa una ventana al mundo fuera del asfixiante círculo familiar; para las solteras (mayores) el trabajo, la oficina es su vida, éstas manifestaron una lealtad y dedicación al jefe que rebasa los límites laborales, la sustitución es evidente, (declara Lamas) en vez de marido tienen jefe, en vez de casa oficina; lo importante es realizar el rol femenino de "servir", (sin olvidar que ambas necesitan trabajar por razones económicas).

El trabajo de secretaria se convierte en una prolongación de (las labores que realiza la mujer en) la casa y de las relaciones tradicionales, pues implica muchas otras labores relacionadas con asuntos personales del jefe. Esto fue definido por el grupo de entrevistadas como "ocuparse del jefe", y va desde limpiarle el escritorio, servirle el café, hacerle encargos, llevarle sus cuentas, ir al banco, comprar flores y regalos, llevar su ropa a la tintorería, acompañarlo a comidas o cenas, estacionar su coche, cuidarle su perro, acompañar a su mamá de compras, pegarle botones a su ropa, etc., hasta otras mucho más sutiles como apapacharlo, levantarle el ánimo, aconsejarlo, protegerlo, etc.

Muchas de las entrevistadas dijeron (argumenta Lamas) que las trataban como esclavas o sirvientas. Todas dijeron que se esperaba de ellas una incondicionalidad absoluta y un

comportamiento "femenino" (suaves, pasivas, aguantadoras, etc.) Todo esto, por supuesto, sin descuidar las labores estrictamente de oficina.¹⁵²

Respecto a las relaciones con el jefe y los compañeros de trabajo, la mayoría de las entrevistadas las calificaron desde las clásicas relaciones de jefe y empleado "sólo que por ser mujer me debo aguantar y estar agradecida" hasta las relaciones heterosexuales entre hombre y mujer, "sólo que además es mi jefe".

Las secretarías entrevistadas se quejaron de las relaciones desiguales, no sólo por la jerarquía laboral sino por el aspecto de la desigualdad cultural existente entre hombres y mujeres. Sin embargo declararon que habían aprendido a "sobrevivir" en este medio, no llevándole la contraria al jefe, haciéndole caer que es un genio y que tiene razón en todo.

En las relaciones con los compañeros de trabajo sí se marcó la diferencia entre las secretarías de la iniciativa privada y las del sector público y la UNAM. Las secretarías de las instituciones privadas al no estar sindicalizadas ni participar en movimientos políticos, están muy imbuidas en la ideología clasista de sus jefes y empresa. Muchas se mostraron déspotas con sus compañeros; mientras que en el sector público y la UNAM se percibió cierto compañerismo entre los miembros del sindicato.

Las relaciones con jefa resultaron peores que las con jefe

¹⁵² Ibid., p. 61.

(argumenta Lamas). Las entrevistadas que tuvieron jefas o que las tenían en el momento de la entrevista, las consideraron peores que los hombres, más rígidas y exigentes y además no se les podía coquetear.

Esto de las jefas "duras" es bastante usual y lamentable, pero tiene una explicación. Cuando una mujer "triunfa" en el mundo de los hombres es modelándose a su imagen y adoptando formas extremas por temor a parecer "blanda" o "femenina", lo que significa "poco masculino" y por lo tanto, ineficiente.

Con relación a las posibilidades de cambio y expectativas; fueron las secretarias de la iniciativa privada las que dijeron que sí había algunas, pocas, posibilidades de ascenso, y que se reducían a pasar de simple secretaria a secretaria ejecutiva. A varias se les había negado el ascenso a puestos secundarios dentro de la empresa, aduciendo débiles argumentos para enmascarar la verdad. A los hombres no les conviene (manifestaron varias entrevistadas) que una secretaria pudiera realizar las mismas funciones que ellos pues entra en juego su prestigio y su puesto.

Dentro del sector público y la UNAM ni se planteó la posibilidad de ascenso, la base es la única forma de alcanzar aumentos "aunque pequeños" por antigüedad e ingreso al escalafón.

Sólo una décima parte de las entrevistadas estaba estudiando al mismo tiempo. De esta décima parte las pertenecientes a la iniciativa privada estudiaban inglés, mientras que las del sector público y la UNAM estaban terminando

la preparatoria.

En este breve apartado acerca de la ocupación de secretaria, se pretendió mostrar algunos de los rasgos que caracterizan la situación de opresión que viven las mujeres que se dedican al secretariado en particular.

C. TRABAJADORAS DOMESTICAS

En nuestra sociedad el trabajo doméstico o sea, el conjunto de actividades que se hacen en el interior del hogar con el objeto de mantener y reproducir a los miembros de la familia, comprende una serie de tareas (lavar, planchar, cocinar, limpiar) no remuneradas, llevadas a cabo casi exclusivamente por las mujeres de la casa (madres, hermanas, hijas, abuelas, tías, etc.). Del mismo modo el servicio doméstico o sea el trabajo doméstico remunerado, es llevado a cabo por particulares casi exclusivamente mujeres, en casas ajenas, las cuales contribuyen al mantenimiento y a la reproducción de los miembros de una familia, también ajena.¹⁵³

Esta situación evidencia la existencia de una división sexual del trabajo y la relegación de las mujeres hacia tareas propias de la esfera privada (espacio familiar) y por ende asignadas socialmente al género femenino.

En la Ciudad de México, en 1990 las empleadas domésticas sumaron el 10.9 % de la población económicamente activa

¹⁵³ URRUTIA Elena, "Las que sacuden y barren nuestras porfiadas miserias" Revista FEM Vol. IV Núm. 16, México, Septiembre 1980 - Enero 1981, p. 15.

femenina. El servicio doméstico es típicamente urbano y casi exclusivamente femenino, en 1990 en la Ciudad de México el 96.2 % de las personas ocupadas en el mismo eran mujeres, mientras sólo el 3.7 % de las personas dedicadas al trabajo doméstico remunerado eran hombres.¹⁵⁴

El servicio doméstico en la Ciudad de México es realizado fundamentalmente por mujeres que provienen del sector campesino e indígena (migrantes a la Ciudad de México) y por mujeres de las clases subalternas en las ciudades, sectores muy marginados, sin acceso a la educación que buscan mediante su trabajo mejorar sus condiciones de vida y las de sus familiares, es decir, engrosar los raquíticos ingresos familiares.

Las trabajadoras domésticas remuneradas son contratadas como trabajadoras de planta o de pie, esto es, como empleadas que van a vivir en casa de sus patrones; o como empleadas a domicilio o sea de "entrada por salida", éstas son mujeres que realizan las labores domésticas (o algunas de ellas) en unas horas y luego regresan a sus casas. Asimismo, existen subcategorías dentro del servicio doméstico asalariado, o sea, la mujer puede ser contratada como: cocinera, lavandera, recamarera, nana, o como empleada general según el caso.

Puede argumentarse que el servicio doméstico remunerado existe porque el sistema jerárquico de clases permite que las personas de los sectores medios y altos sobre todo, por

¹⁵⁴ Véase cuadro 5 y gráfica 3.

privilegio económico, puedan darse el lujo de tener una o varias personas a su servicio.¹⁵⁵

Por otra parte si bien podría plantearse que emplear servicio doméstico ofrece una opción más barata que la compra de servicios y bienes similares ofrecidos en el mercado (lavanderías, agencias de limpieza, cocinas económicas, guarderías, tintorerías, etc.), a la vez tiene implicaciones políticas algo distintas para diferentes grupos sociales. Entre los sectores medios reafirma su distancia con los obreros y campesinos y fomenta su identificación con sectores altos que también son empleadores de servicio doméstico. Entre la burguesía el empleo de varios trabajadores domésticos puede significar un gasto muy fuerte, pero tal derroche es un símbolo de su dominio político y económico.¹⁵⁶

Una investigación documental y un trabajo de campo realizados en el área metropolitana de la Ciudad de México durante el período 1977 - 1982 por la doctora en Antropología Mary Goldsmith Connelly confirma algunos de los planteamientos presentados hasta el momento en este apartado. El trabajo de campo de Goldsmith consistió tanto en la técnica de observación participante como en 55 entrevistas semiestructuradas a empleadas

¹⁵⁵ FERNANDEZ CAZALIS Concepción , " La Criada y la Señora, dos Servidumbres." Revista FEM Vol. IV Núm 16 , México, Septiembre 1980 - Enero 1981 p. 63.

¹⁵⁶ GOLDSMITH CONELLY Mary. " Uniformes, Escobas y Lavaderos : El proceso productivo del servicio doméstico." En: De Oliveira Orlandina (Coord) Trabajo, Poder y Sexualidad , Edit. Colegio de México. Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer. México. 1989 . p.p. 103 - 109.

de hogar.

Este trabajo reportó que de las empleadas que laboraban en el momento inicial de la entrevista, 38 lo hacían de planta y 17 de entrada por salida. Entre las de planta había más jóvenes y solteras, la mayoría tenía entre 20 y 24 años. Las 17 empleadas de entrada por salida, salvo una joven de 19 años eran mayores de 30 años y tenían en su mayoría entre 35 y 39 años. Casi la mitad eran casadas (7) ; seguían en orden las viudas (5), las separadas (3) y las solteras (2). De las 17, trabajadoras de entrada por salida 12 eran madres de hijos vivos, lo cual permite deducir que éstas últimas tenían una doble responsabilidad doméstica, con su trabajo y su propia familia lo cual les permitía trabajar sólo "de entrada por salida".

A excepción de 2 de las de entrada por salida, que habían nacido en el Distrito Federal, todas eran inmigrantes a la ciudad. Provenían en orden descendiente de los estados de México (10), Oaxaca (9), Hidalgo (9), Guanajuato (5), Tlaxcala (4), Michoacán (3), Veracruz (3), Chiapas (2), Morelos (2), Puebla (2), Guerrero (1), Querétaro (1), San Luis Potosí (1), y Yucatán (1). Casi todas contaban con experiencia laboral (sobre todo doméstica). Para 8 de ellas era su primer empleo como domésticas, del total de entrevistadas una ya tenía 55 años de antigüedad.

En su mayoría las de planta eran empleadas como recamareras o por trabajo doméstico general; además, 5 eran cocineras y 2 nanas. El personal de entrada por salida era contratado principalmente para hacer limpieza general y en menor grado, para

trabajo especializado como lavandera o recamarera. Casi todas trabajaban en varios hogares; sólo 3 iban a la misma casa diariamente.

Los hogares en los cuales trabajaban las de planta se ubicaban sobre todo en las zonas de Satélite. Lomas de Chapultepec, Tecamachalco, San Angel (incluyendo Las Aguilas, San Jerónimo, y el Pedregal), La Roma - Condesa y del Valle - Narvarte. Era mucho más amplia la gama de colonias donde trabajaban las jóvenes de entrada por salida; abarcaba no sólo las anteriores, sino otras como Portales, Napoles y algunas unidades habitacionales como : Lomas de Becerra y Plateros. Esto refleja la mayor diversidad socioeconómica entre los hogares que contratan personal de entrada por salida.

De este modo se delineó (argumenta Goldsmith) un patrón muy general en el cual se pudo apreciar que la clase social parecía ser el factor determinante en el número y tipo de personal empleado. En menor grado, contaban los factores del número de miembros y el ciclo vital del hogar y las actividades de la patrona. Las residencias de Lomas de Chapultepec - Tecamachalco y Pedregal empleaban dos o más personas de planta y a veces en combinación con gente de entrada por salida. Entre los hogares de la Roma - Condesa, del Valle - Narvarte y Satélite, era más común la contratación de una persona de planta, también a veces complementada por personal de entrada por salida. Se pudo apreciar que las personas que sólo empleaban personal de entrada por salida unas cuantas veces por semana correspondían a sectores

medios bajos (maestros, pequeños comerciantes, etc.)¹⁵⁷

Un aspecto del trabajo doméstico que cabe resaltar es su dimensión servil. El trabajo de la trabajadora doméstica remunerada consiste no sólo en una serie de tareas tangibles (lavar, cocinar, limpiar, etc.) sino que también responde a las demandas y hasta caprichos de sus patrones (hacer postres, llevar el desayuno a la cama). El servicio de las trabajadoras domésticas supone una multiplicidad de tareas que pueden agruparse a su vez en actividades relacionadas y encaminadas a funciones determinadas: las vinculadas a los alimentos (comprar, preparar y servir comidas, planear menús, limpiar y lavar los utensilios de trabajo; la limpieza y el mantenimiento de la ropa; la limpieza general de zonas interiores de la casa; el cuidado de los niños; la limpieza y mantenimiento de las zonas exteriores de la casa, incluyendo tareas de jardinería y lavado de coches; cuidado de animales domésticos; tareas de servicio personal (comprar cigarros, peinar a la señora); labores que aparentemente no son trabajo, como vigilar la casa, y que sobre todo estén vinculadas a la conservación del patrimonio del hogar, etc.¹⁵⁸

Vale decir que todas estas actividades son la expresión directa de la labores que realiza el "ama de casa" en el espacio familiar (esfera privada) y que en este sentido la mujer que tiene como ocupación principal el servicio doméstico remunerado

¹⁵⁷ Ibid., P.p. 110 - 123.

¹⁵⁸ Ibid., p. 125.

continúa estando relegada en la esfera privada, realizando una serie de tareas consideradas socialmente como "femeninas".

Otro aspecto del servicio doméstico que es preciso mencionar es el carácter de subordinación que encierra esta ocupación. Esta subordinación se expresa en la relación de la empleada doméstica con todos los miembros de la familia donde labora, pero es más evidente aún en la relación patrona - empleada doméstica. La trabajadora doméstica asalariada siempre tiene un status inferior a su patrona por ello siempre cumple un rol de obediencia, subordinación y apego a las órdenes de la patrona. El proceso mismo de trabajo de la empleada doméstica remunerada se encuentra controlado por la patrona, quien constantemente da órdenes, instrucciones, mandatos acerca de cómo deben realizarse las tareas domésticas, en qué momento del día, con qué utensilios, etc., pero que además se reserva el derecho a interrumpir una actividad que está realizando la empleada para ponerla a hacer otra que desde su punto de vista es más urgente, en esto se expresa la posición de la empleada como una persona mandable, manejable e interrumpible y se confirma el rol de dominadora de la patrona con respecto a la empleada exclusivamente.

La patrona pocas veces realiza labores domésticas pesadas, tediosas o sucias (lavar baños, trastos, alfombras, tirar basura, etc.), en cambio puede decidir el menú, decorar la casa, hacer algunas compras de supermercado (carne, despensa) o cocinar en alguna ocasión especial. Cabe mencionar que la relación

patrona - sirvienta implica un conflicto de intereses económicos (la patrona querrá pagar menos por más trabajo y la empleada lo contrario) y de clase (las patronas se quejan frecuentemente de que las empleadas les "contestan" como si de alguna manera transgredieran los límites de su clase).

La subordinación de la trabajadora doméstica remunerada también se expresa en su continua adaptación o ajuste a las costumbres, hábitos, tradiciones en torno a las tareas domésticas que poseen las diversas familias donde ha laborado. Así como en la condición de disponibilidad constante que se exige en esta ocupación. La empleada siempre debe estar atenta por si algo se les ofrece a sus patrones. Esta cuestión es más evidente en las trabajadoras de planta, que rara vez gozan de un horario respetado. Al comenzar la relación laboral, por lo general se acuerdan una serie de actividades concretas, fácilmente codificables, pero con la premisa no expresada de que mientras la empleada esté presente bajo el techo de los patrones, éstos pueden disponer de su fuerza de trabajo.

Algunas de las trabajadoras de planta entrevistadas por Goldsmith en su trabajo citado antes, expresaron que trabajaban 10, 12 y hasta 16 horas al día¹⁵⁹, se observó que la extensión de la jornada de trabajo estaba vinculada con la participación de otras personas en los quehaceres, el tipo de residencia, la clase social de los patrones, el número y edades de los miembros de la

¹⁵⁹ Ibid., P.p. 127 - 129.

casa (la presencia de niños pequeños es un factor clave en la prolongación del trabajo).

En el personal de entrada por salida, sus horas laborales están restringidas por la realización del trabajo doméstico del hogar de la empleada. Las horas de trabajo de las empleadas de entrada por salida a menudo se fijan con base en el horario de la escuela y trabajo de sus hijos y marido. Antes de salir a trabajar, la empleada de entrada por salida, ya ha lavado la ropa, preparado los niños para la escuela y hecho la comida. Aunque no tiene alternativa económica (la mujer que trabaja como trabajadora doméstica remunerada de entrada por salida que tiene "responsabilidades domésticas"), puede experimentar sentimientos de culpa por "desatender" su familia, que frecuentemente son agudizadas por las exigencias del marido a propósito de su atención y la de sus hijos.

Cabe mencionar que la contratación de la trabajadora doméstica asalariada es oral y voluntaria. Es durante las primeras semanas de trabajo, en un período inicial de acomodo mutuo, cuando la trabajadora cuenta con mayores posibilidades reales de negociar sus condiciones de trabajo. En el momento de la contratación se discuten las condiciones de trabajo de la empleada (horario, salario, permiso para ir a la escuela, días de descanso, etc.). No obstante sobre la marcha estas condiciones fijadas de manera informal suelen violarse, esto provoca conflictos en la relación patrona - empleada y en ocasiones conduce al abandono del empleo por parte de la trabajadora

doméstica, (arma frecuentemente utilizada frente a condiciones de empleo desfavorables : mal trato, mala paga, horario extenso), o al despido por parte de la patrona.¹⁶⁰

Por otra parte cabe mencionar que para realizar el servicio doméstico remunerado no se exige ninguna acreditación educativa, ello explica en parte la presencia de las mujeres con baja escolaridad (primaria incompleta o terminada) y analfabetas en esta ocupación. A las mujeres con escaso nivel de educación formal no les es difícil integrarse al mercado de trabajo como trabajadoras domésticas remuneradas, pues ellas han realizado en sus familias desde la más temprana edad el trabajo doméstico.

Otro aspecto a resaltar en este apartado es la situación legal de las trabajadoras domésticas asalariadas. La ley ha sido y es insuficiente para proteger y normar el trabajo doméstico remunerado. Para la mayoría de los trabajadores la ley estipula una jornada de ocho horas como máximo, debiéndose pagar horas extras cuando se excede. En cambio la ley dice que "Los trabajadores domésticos deberán disfrutar de reposos suficientes para tomar sus alimentos y de descanso durante la noche." (Art. 333).

Dejar que los patrones fijen según su criterio la medida de tiempo que necesita la trabajadora doméstica para tomar los alimentos y reposar, así como la extensión de la jornada de trabajo, conduce a abusos: mientras la familia disfruta de una a

¹⁶⁰ Ibid., P.p. 130 - 133.

dos horas de sobremesa (sobre todo los fines de semana), a la patrona puede parecerle suficiente asignar a la trabajadora doméstica veinte minutos para que coma ; mientras la familia se reúne por la noche a disfrutar del ocio charlando o viendo la televisión, parece natural que la empleada prepare "antojitos" para la cena y termine su labor de servir y asear a las diez u once de la noche (" ¿ Sino para qué quiero sirvienta ?).

Por otra parte, entre las obligaciones especiales que el artículo 337 de la Ley Federal del Trabajo asigna al patrón, está la de "cooperar para la instrucción general del trabajador doméstico, de conformidad con las normas que dicten las autoridades correspondientes." Desde luego las autoridades correspondientes no han dictado ninguna norma, por lo que vuelve a quedar a criterio del patrón cual ha de ser la medida de su "cooperación" y en que sentido se orientará la instrucción de la empleada. De tal suerte que algunas familias permiten a la empleada ir a un curso de alfabetización, asistir a una escuela vespertina para adultos, educación abierta, a distancia, etc. o tomar un curso de corte y confección, y otras no les permiten asistir a ninguna de estas modalidades educativas.

Respecto al seguro social, puede decirse que ante las dificultades administrativas que entraña el establecer la seguridad social obligatoria para los trabajadores domésticos, el Estado ha preferido delegar la responsabilidad de la atención médica de este núcleo en la patrona. Aunque por tradición siempre se ha considerado como una obligación de los patronos el velar

por sus empleados, también por tradición se ha visto como un gesto de nobleza y no como un deber legal.

Al normar la obligatoriedad de la asistencia médica (Art. 338) la ley prevé el caso, muy frecuente, de que la patrona no pueda cubrir los gastos médicos de su empleada y la autoriza a que, a su vez, delegue su responsabilidad en los servicios asistenciales que proporciona el Estado. De esta manera, se exime a la patrona del deber de pagar asistencia médica, quedando únicamente obligada a liquidar a la trabajadora el salario de un mes. Esto se aplica cuando la enfermedad no es producto del trabajo. Los accidentes y enfermedades de trabajo se rigen de acuerdo con la reglamentación general aplicable a todos los trabajadores (Arts. 472 al 513), lo que significa que si la enfermedad es producida por la labor desempeñada o la empleada sufre un accidente durante el ejercicio de la misma, corresponde a la patrona el pago de asistencia médica, "indemnización", salarios por incapacidad, etc.

Una solución (favorable a ambas partes) sería incorporar a la trabajadora doméstica remunerada al seguro social. Esta institución protege al trabajador pero al mismo tiempo protege a la empresa al asumir las obligaciones de los patronos (ley del seguro social) Art. II. El régimen obligatorio comprende los seguros de : 1- Riesgos de trabajo. 2- Enfermedad y maternidad, 3- Invalidez, vejez, cesantía en edad avanzada y muerte ; y IV Guarderías para hijos de aseguradas.

Por lo pronto la incorporación de las trabajadoras

domésticas al seguro social no es obligatoria. Sin embargo, a petición de la patrona se le puede inscribir en forma voluntaria. A diferencia de otros trabajadores, la empleada doméstica no puede por sí misma, incorporarse al sistema de seguridad social.¹⁶¹

Por otra parte el salario de la trabajadora doméstica ha sido siempre inferior al de otros trabajadores. Al establecer las normas para fijar los salarios de éstas trabajadoras, los legisladores tomaron en cuenta la erogación que para la trabajadora representa dar casa y sustento, por lo que consideraron este gasto como parte del salario de la trabajadora, equivalente al 50 % del sueldo que la trabajadora perciba en efectivo.

Sin embargo esta disposición no se respeta, pues aunque la trabajadora doméstica debe percibir el salario mínimo de la zona económica donde preste sus servicios, el sueldo de la empleada no se fija con base en el salario mínimo sino con base en los criterios, consideraciones y posibilidades de los empleadores. Además si se aplicara con rigidez esta disposición se tendría que la trabajadora de entrada por salida en tanto no come (en ocasiones) en casa de su empleadora, ni vive bajo su techo debería recibir el 100 % de su salario, es decir, el equivalente al salario mínimo al mes, sin embargo tal situación está lejos de

¹⁶¹ BRITO DE MARTI Esperanza. "Una Legislación Insuficiente". Revista FEM Vol. IV Núm 16, México. Septiembre 1980 - Enero 1981. P.p. 15 - 20.

la realidad.¹⁶²

Toda esta situación que viven las trabajadoras domésticas remuneradas (explicada a groso modo), es enfrentada por ellas en forma individual, es decir la empleada doméstica está recluida, separada de las demás mujeres con quienes podría unirse para demandar sus derechos, por tanto, la solución que busca ante esta problemática es individual, teniendo como máxima arma el abandonar un empleo y conseguir otro (aunque la doméstica tiene derecho a demandar a la patrona cuando ésta la despide sin justificación, la demanda no procede si la empleada no prueba que el despido fue injustificado, cosa que por lo demás resulta difícil.

Por último, cabe argumentar que cuando una familia contrata una trabajadora doméstica con el propósito de que la esposa o madre de familia se encuentre "libre" de las tareas del hogar (cuidado y educación de los niños y el trabajo doméstico), y pueda dedicarse a tareas políticas, intelectuales, económicas, etc., fuera de su hogar, la persona que sustituye a la esposa o madre de familia (ama de casa) es una mujer también, en este sentido la mujer como género no se ha "librado" de las tareas domésticas y de la educación y cuidado de los infantes sino que continúa relegada a la esfera privada, realizando un trabajo repetitivo, monótono, rutinario y que nunca se acaba. La división sexual del trabajo permanece inamovible .

¹⁶² Ibid., p. 24.

En este contexto es posible afirmar que las tres tareas desempeñadas mayormente por el género femenino en la Ciudad de México (maestra, secretaria o trabajadora doméstica) significan una relegación social y ocupacional que contribuye a la opresión que viven dichas mujeres.

En este segundo capítulo se pretendió analizar el papel que desempeña la escolaridad formal al interior de la estructura ocupacional y sus repercusiones en la problemática de las mujeres en la Ciudad de México al final de la década de los ochenta. Para ello fue necesario en un primer momento, hacer referencia al proyecto educativo liberal que surgió en el país en los años cuarenta, con el propósito de argumentar cuál es el papel asignado a la educación formal desde la perspectiva de dicho proyecto. Asimismo, en la primera parte también se puso de manifiesto el papel que adquiere en la realidad mexicana actual (contrariamente a lo sostenido por el proyecto educativo liberal) la escolaridad al interior de la estructura ocupacional.

En un segundo momento, se presentó un marco general a propósito de la problemática de la mujer mexicana como género el cual permitió vislumbrar algunos de los rasgos que caracterizan la situación educativa y laboral de las mujeres de la Ciudad de México.

En una tercera parte y habiendo presentado un breve marco explicativo a propósito de la problemática educativa y laboral que vive el género femenino en nuestro país, se retomó el papel que desempeña la escolaridad formal al interior de la estructura

ocupacional con el propósito de establecer sus repercusiones en la problemática de las mujeres de la Ciudad de México al final de los años ochenta, haciendo énfasis en su nivel de escolaridad, el sector de actividad donde se le ubica mayoritariamente, las tareas que realiza fundamentalmente, su ingreso, etc., con base en todo ello se argumentó que la escolaridad es un criterio de selección social y ocupacional que propicia a la vez que justifica formalmente la relegación de las mujeres de la Ciudad de México hacia actividades económicas que contribuyen a su opresión.

En una cuarta parte se hizo referencia a algunos de los rasgos que caracterizan a cada una de las tres ocupaciones que desempeña mayoritariamente la mujer de la Ciudad de México, (maestra, secretaria o trabajadora doméstica) con el propósito de evidenciar cómo estas ocupaciones significan una relegación social y ocupacional que contribuye a la opresión de dichas mujeres.

CAPITULO III.

RELACION ESCALARIDAD EMPLEO : Algunas perspectivas teóricas.

OBJETIVO : Analizar cómo ha explicado la Política Educativa mexicana en las cuatro últimas décadas el vínculo escolaridad empleo y su impacto en la problemática del género femenino.

Para poder analizar la manera como ha explicado la política educativa mexicana el vínculo (o relación) entre la escolaridad y el empleo a partir de las cuatro últimas décadas y su impacto en la problemática de las mujeres al final de la década de los ochenta en la Ciudad de México, se requiere, por una parte, hacer referencia (a la economía de la educación y dentro de ésta), de manera específica, a la Teoría de la Funcionalidad Técnica de la Educación y la Teoría del Capital Humano, como dos grandes proposiciones teóricas que sirven de sustento en la explicación que ha hecho la política educativa mexicana sobre el vínculo escolaridad - empleo. El predominio de sus planteamientos les otorga un status de dominio respecto a otros paradigmas, resulta por tanto menester revisar sus proposiciones a la luz del vínculo escolaridad-empleo en el caso femenino, con el propósito de resaltar sus implicaciones en la problemática del género femenino en los años ochenta.

Por otra parte, y en confrontación con los posturas teóricas anteriores retomaremos la Teoría Sociopolítica de la Educación y la Teoría de la Segmentación del Mercado de Trabajo como dos

proposiciones teóricas que explican la relación entre escolaridad y empleo desde una perspectiva distinta a la predominante en las cuatro últimas décadas y que en este sentido resulta alternativa, contestataria y crítica ante dicha explicación. Esto se hará con el objeto de distinguir los principales aportes de la teoría Sociopolítica de la Educación y la teoría de la Segmentación del Mercado de Trabajo en torno a la comprensión del vínculo escolaridad empleo para el caso de las mujeres de la Ciudad de México en los años ochenta.

Hacer un contraste entre estas dos perspectivas teóricas y sus respectivas interpretaciones acerca de la relación que se establece entre escolaridad y empleo permite poner de manifiesto que, la relación entre educación formal y empleo en el caso femenino en México, revela las contradicciones, limitaciones y avatares del enfoque técnico-funcional economicista dominante en la política educativa de esta última década.

Cabe aclarar aquí que no se pretende en este capítulo hacer un análisis exhaustivo de las cuatro proposiciones teóricas antes señaladas, sino más bien retomar algunos de sus rasgos o postulados que resultan fundamentales para el objeto de estudio de esta investigación en tanto aluden a la relación entre escolaridad y empleo.

**1. EXPLICACION DOMINANTE EN TORNO AL VINCULO ESCOLARIDAD EMPLEO:
TEORIA DE LA FUNCIONALIDAD TECNICA DE LA EDUCACION Y
TEORIA DE LA SEGMENTACION DEL MERCADO DE TRABAJO.**

La teoría de la Funcionalidad Técnica de la Educación será retomada, en tanto, más que ser una teoría específica y particular, sobre el funcionamiento del mercado de trabajo o la relación entre escolaridad e ingresos por ejemplo, recoge un conjunto amplio de proposiciones teóricas que sobre diferentes dimensiones de las relaciones entre educación y estructura económica fueron elaboradas (en un primer momento 1950 - 1960), por la teoría económica neoclásica de la educación, y por la sociología funcionalista.

En este sentido esta teoría nos brinda un marco explicativo general que ayuda a comprender la explicación predominante acerca de la relación escolaridad- empleo.

La teoría del Capital Humano, será considerada en este apartado, por ser una de las teorías más elaboradas dentro del economicismo educativo, y porque hace especial énfasis en la articulación entre el desarrollo económico, la educación y el empleo. En este sentido es una teoría específica o particular que plantea las relaciones existentes (desde su perspectiva) entre empleo, ingreso, productividad y educación.

Retomar algunos de los postulados de estas dos teorías resulta importante pues, permiten vislumbrar algunos rasgos característicos en la explicación que ha hecho la política educativa mexicana (en las cuatro últimas décadas y aún en la

actualidad) acerca de la relación entre escolaridad y empleo, a la vez que brinda la oportunidad de inferir algunas implicaciones (de dicha explicación) en la problemática del género femenino y evidenciar con ello sus limitaciones y contradicciones.

A. TEORIA DE LA FUNCIONALIDAD TECNICA DE LA EDUCACION.

Esta teoría intenta abarcar no sólo el funcionamiento del mercado de trabajo, o las relaciones entre educación e ingresos ; sino además otras dimensiones más amplias, tales como : el papel del progreso científico y tecnológico en el desarrollo, en la educación y el trabajo ; y las políticas generales de desarrollo educativo.

Una premisa central de la economía neoclásica, es aquella que explica la rápida consolidación y expansión del capitalismo en razón de la mayor productividad y eficiencia que le conferían por un lado la división del trabajo en múltiples tareas singulares; y por el otro la continua introducción de nuevos conocimientos y tecnologías en la producción. En otras palabras, el desarrollo de la historia y en particular, del capitalismo ; depende de la acumulación y transmisión del conocimiento científico y tecnológico. El progreso es visto como el motor de la historia y el factor determinante del desarrollo económico y social. Bajo esta lógica el papel principal del sistema educativo es servir de mecanismo social de acumulación y transmisión del conocimiento científico y tecnológico, funcional a las

necesidades de la producción.¹⁶³

De la premisa anterior se derivan los siguientes postulados o rasgos específicos :

1- El progreso científico y tecnológico requiere un constante aumento del nivel de calificación laboral para todo tipo de ocupaciones, debido a las siguientes razones.¹⁶⁴

A- Porque, la proporción de trabajos manuales, repetitivos, no calificados, tiende a disminuir rápidamente, hasta desaparecer virtualmente en las etapas más avanzadas del progreso técnico, como la automatización.

B- Porque la mayoría de los trabajos que quedan requerirán progresivamente de mayores niveles de calificación.

Esta posición (extremadamente) optimista respecto a los efectos sociales positivos del progreso técnico de los medios de producción, conduce a postular (erróneamente) que la mayoría de los problemas actuales de desempleo, subempleo, descalificación laboral, etc., son de carácter temporal y producto de diversos obstáculos políticos al libre desarrollo y aplicación del progreso científico y tecnológico, y que estos problemas desaparecerán a medida que se automatice y racionalice la producción de bienes y servicios. De esta manera se eliminarán (según esta teoría) primero los trabajos físicos y manuales penosos, y paulatinamente desaparecerán las diferencias entre

¹⁶³ GOMEZ Y MUNGUÍA, op. cit. p.127.

¹⁶⁴ COLLINS, Randall cit. por GOMEZ Y MUNGUÍA, Idem.

trabajo manual e intelectual, pues todos los trabajos serán de naturaleza intelectual y requerirán un alto grado de calificación.¹⁶⁵

2- Cada ocupación o puesto de trabajo requiere un tipo y nivel específicos de calificación de la fuerza laboral, cuya formación es responsabilidad del sistema educativo formal. Desde esta lógica, a medida que aumentan los requisitos de calificación para todas las ocupaciones debido al continuo progreso científico y tecnológico en los medios de producción, se hace cada vez más necesaria una estrecha articulación entre educación formal y ocupación. Esto tiene una doble consecuencia ; en primer lugar, reforzar el concepto de que el papel principal del sistema educativo formal es el de cumplir eficazmente una función técnica en la producción o sea transmitir el conocimiento específico "requerido" por cada ocupación según ésta es definida en la división del trabajo ; y en segundo lugar, asociar la empleabilidad y la productividad de la fuerza laboral al tipo y nivel de acreditación educativa adquirida.

En síntesis, la teoría de la Funcionalidad Técnica de la Educación se fundamenta en los siguientes supuestos :

A- La experiencia educativa escolar está directamente relacionada con la mayor productividad y eficiencia de la fuerza laboral. Por tanto, el desarrollo económico depende en gran parte

¹⁶⁵ GOMEZ Y MUNGUA, Idem.

del nivel educativo de ésta.¹⁶⁶

B- Los requisitos educativos para el empleo se corresponden con los requerimientos reales de calificación para las diversas ocupaciones.¹⁶⁷

C- Las innovaciones tecnológicas producen cambios en la estructura ocupacional, los cuales generan a su vez sus respectivos requisitos educativos.

D- Las continuas innovaciones tecnológicas elevarán progresivamente la complejidad de las ocupaciones, y por tanto el nivel educativo requerido para la fuerza laboral.¹⁶⁸

E- El mercado de trabajo funciona de la misma manera para todos los individuos, empleándolos y remunerándolos en función de la oferta y demanda de trabajo y de la productividad marginal de cada uno, la cual a su vez depende de su perfil educativo. Es decir, existe un mercado de trabajo de funcionamiento homogéneo, objetivo y neutral.

Estos supuestos implican a su vez, la idea de que el desarrollo económico de un país depende del grado de desarrollo de su sistema educativo, puesto que (para esta teoría) la relación entre la educación y la economía y particularmente entre escolaridad y empleo es una relación de naturaleza técnica. Desde esta perspectiva teórica se supone que la capacidad productiva de

¹⁶⁶ DENISON, E. F. Y POUILLIER, J. P. cit. por GOMEZ Y MUNGUIA Ibid. p. 128.

¹⁶⁷ DAVIS, K. Y MOORE, W. cit por GOMEZ Y MUNGUIA, Idem.

¹⁶⁸ GALBRAITH, J.J. cit. por GOMEZ Y MUNGUIA, Idem.

un país: es decir, el volumen y calidad de bienes y servicios que produce depende no sólo de su dotación en recursos naturales, infraestructura, maquinaria, instalaciones, etc., sino también del nivel educativo de su fuerza laboral, por lo que se asigna al sistema educativo el papel de proveedor de un importante factor de producción: el "recurso humano". La importancia central que se le atribuye a este factor productivo reside en el supuesto de que en el contexto moderno, de creciente complejidad y sofisticación tecnológica, la productividad depende fundamentalmente de la capacitación ocupacional, conocimientos, habilidades técnicas, capacidad para aprender, etc. Desde esta lógica las diferencias de personalidad, de valores, actitudes, y de características sociodemográficas (sexo, edad, raza, etnia, etc.) o de modos de presentación y conducta personal, es decir, las diferencias en características endógenas personales, sólo se consideran de importancia secundaria en la productividad.

La producción (formación) y distribución del recurso humano, concebido como factor técnico de la producción, son entonces sometidas a la lógica racionalista y eficientista que rige para los demás factores de producción: adecuación cualitativa y cuantitativa de la oferta (formación) en función de las características técnicas y objetivas de la demanda (división del trabajo en la producción).¹⁶⁹

En términos educativos esta concepción conduce al

¹⁶⁹ GÓMEZ Y MUNGUÍA, Idem.

planteamiento de la necesidad de alcanzar un alto grado de ajuste y correspondencia entre las características de la estructura ocupacional, expresadas a través del mercado de trabajo, y las modalidades educativas ofrecidas por el sistema escolar. Bajo esta perspectiva la mayor adecuación cuantitativa y cualitativa entre sistema educativo y sistema productivo se plantea como la forma más eficaz de asegurar la mayor contribución de la educación al desarrollo económico. Si (a partir de esta teoría) los cambios tecnológicos y científicos generan sus propios requisitos educativos es obvio que la función económica que se concede a la educación es la de satisfacer continuamente las nuevas necesidades educativas (supuestamente) derivadas de las innovaciones científicas y tecnológicas.

En este sentido el creciente proceso de diferenciación curricular (vocacionalización y tecnificación de la educación a nivel medio y superior; aumento de las carreras intermedias, de las opciones terminales, etc.), es justificado como la necesaria respuesta adaptativa del sistema educativo a los cambios continuos en la estructura ocupacional, generados por el progreso tecnológico. El proceso de modernización de la estructura productiva es concebido entonces como el factor determinante de los requisitos educativos necesarios para el empleo. Modernización que es definida a su vez como el resultado natural y objetivo del progreso científico y tecnológico. Si la división de las funciones productivas entre hombre y máquina esta determinada por el estado de avance del conocimiento científico y

tecnológico, entonces (desde esta perspectiva) la división del trabajo es de naturaleza fundamentalmente técnica y evoluciona en la misma dirección del progreso técnico.

El papel del sistema educativo (desde esta lógica) es pues formar los diferentes tipos de habilidades y conocimientos que se supone son objetiva y técnicamente requeridos por el sistema productivo.¹⁷⁰

Otro supuesto central en esta teoría es que, existe una estrecha correlación entre nivel de escolaridad, nivel de ingresos, y acceso a las mejores ocupaciones, se deduce de este supuesto que la desigualdad educativa es una de las principales causas de la desigualdad económica, y que, por tanto, ésta puede reducirse a través de la mayor expansión y disposición de oportunidades educativas, y por medio de programas de educación compensatoria que permitan "compensar" las desigualdades de origen económico y cultural.

Los supuestos que encierra esta concepción son, en primera instancia, que a partir de la expansión de oportunidades educativas disminuirán o desaparecerán los trabajos peor pagados y las categorías ocupacionales en la base de la pirámide de remuneración, poder, prestigio, y status ocupacional; y que además aumentará la oferta de empleo. En segunda instancia, que la acreditación educativa no sólo sirve para la selección ocupacional sino que asegura el empleo obtenido, garantiza una

¹⁷⁰ BECKER, G. cit. por GOMEZ Y MUNGUÍA, Ibid. p. 129.

ocupación adecuada al nivel de acreditación que se posea, etc.

Este último supuesto subyace asimismo en el concepto de que la promoción ocupacional está determinada por el aumento en el nivel de formación del individuo. El desempleo es descrito como el fenómeno causado por el desfase temporal entre la educación del individuo y las preferencias del mercado de trabajo y aparece por tanto, como problema coyuntural cuya solución reside en la implantación de una doble política. Por una parte, una política educativa orientada hacia la mayor adecuación posible del contenido y la estructura escolar a lo que se percibe ser la calificación laboral realmente "requerida" en las diversas ocupaciones y trabajos. Es decir, la continua especialización, vocacionalización, y tecnificación de la enseñanza en todos sus niveles, y la consiguiente reducción en las matrículas en las modalidades educativas no deseadas; es decir, no "rentables", no "productivas", o cuya demanda ya está saturada. Por otra parte, una política social que reoriente los intereses y aspiraciones de los estudiantes hacia nuevas modalidades educativas.¹⁷¹

Esta concepción del desempleo conlleva la noción de que este es fundamentalmente un problema de opción individual, puesto que cada persona opta libremente por ofrecer al mercado de trabajo la modalidad (o acreditación) educativa que prefiera, en función ya sea de optimización económica o de consumo cultural. La importancia de esta "opción individual" está claramente expresada

¹⁷¹ HAUG, M. cit. por GOMEZ Y MUNGUÍA, Idem.

en la teoría del Capital Humano, según la cual, la capacidad productiva del individuo, reflejada en el valor otorgado a su trabajo (salario) en la estructura ocupacional, es determinada por la inversión que realizó en el desarrollo de su capital humano, primero a través de la educación formal, y posteriormente mediante continuas inversiones en adiestramiento en el trabajo, programas de recalificación, etc.¹⁷²

B. TEORIA DEL CAPITAL HUMANO.

Esta teoría considera a la educación (formal sobre todo) como una fuente de inversión en capital humano. En este sentido un supuesto básico de esta teoría es que cada persona invierte en la formación de su capital humano hasta el punto en que continuar invirtiendo en una unidad adicional de formación ya es un costo (valor de ingresos no percibidos y costo directo de la formación) superior al ingreso adicional que ganaría en el tiempo, y atribuible a la unidad adicional de formación de su capital humano.

Esta teoría neoclásica del Capital Humano se encuentra predominantemente orientada hacia la teoría de la elección (opción individual), supone que los individuos gozan de una libre elección al maximizar su utilidad bajo ciertas restricciones, su conducta está configurada de modo tal "como si" estuvieran adquiriendo educación en forma de inversión de capital humano que

¹⁷² HECKER, G. cit. por GOMEZ Y MUNGUIA, Ibid. p. 130.

les permitirá mejorar al máximo sus ingresos el resto de su vida.¹⁷³

Bajo esta lógica la conducta de los empleadores también se orienta hacia la mayor racionalidad y eficiencia de su "inversión". Los salarios ofrecidos para cada perfil educativo de la fuerza laboral representan el cálculo que realizan los empleadores sobre la productividad marginal de cada uno. Un aumento en el salario ofrecido para determinado perfil de formación representa un aumento en la oferta de la fuerza laboral con estas características debido al mayor atractivo que implica (desde esta perspectiva) la inversión en la formación de este tipo de capital humano. Por otra parte, un aumento en su precio de venta en el mercado de trabajo implica una reducción de la demanda por parte de los empleadores si este precio excede a su productividad marginal calculada por estos últimos.¹⁷⁴ En este sentido el volumen total de la oferta y demanda de capital humano en la economía y sus perfiles educativos particulares, están determinados por las decisiones mutuamente racionales de vendedores y compradores de capital humano.

En este contexto el papel del Estado ante el problema del desempleo consiste sobre todo en propiciar la mayor oferta posible de las modalidades educativas (y de calificación) demandadas por el mercado de trabajo, para que las personas, así

¹⁷³ FISCADOR José Angel, op. cit. p.50.

¹⁷⁴ CARNOY, M.Y CARTER, M. cit. por GOMEZ Y MUNGUIA, op. cit. p.130.

calificadas, encuentren el empleo correspondiente a sus capacidades. De acuerdo con la teoría del capital humano este gasto en la expansión y diversificación de la educación formal es realmente una inversión, generalmente más redituable en términos de sus efectos sobre el desarrollo económico, que la inversión el capital físico.¹⁷⁵

Por otro lado, la articulación entre el desarrollo económico, la educación (formal) y el empleo es planteado en esta teoría de la siguiente manera: a mayor nivel educativo corresponde una mayor calificación laboral, la cual redundará en un aumento sostenido de la productividad y del progreso técnico. La consiguiente expansión del desarrollo económico genera más oportunidades de empleo, lo cual mejora la distribución del ingreso y el tamaño del mercado interno, necesarios para un mayor crecimiento económico.¹⁷⁶

El mayor nivel educativo de la fuerza laboral está además (en esta teoría) directamente relacionado con la disminución de las tasas de crecimiento de la población, reduciéndose así el desfase entre oferta y demanda de trabajo. El resultado de este proceso es la eliminación del desempleo de la fuerza laboral educada y el aumento del desempleo abierto de los que tienen menos escolaridad relativa, debido a la mayor dificultad que tienen de encontrar empleo en un mercado de trabajo cuyos

¹⁷⁵ THURON, Lester cit. por GOMEZ Y MUNGUÍA, *Idem*.

¹⁷⁶ HARBISON, F. H. Y MYERS, CH. cit. por GOMEZ Y MUNGUÍA, *Idem*.

requisitos generados por el progreso técnico, son cada vez mayores.

Cabe recordar que no fue en propósito de este apartado hacer un análisis detallado de los postulados de la teoría del capital humano y elaborar una crítica en torno a los mismos, sino sólo rescatar algunos de sus postulados que resultan explicativos para el objeto de este capítulo.¹⁷⁷

Podría decirse de manera general con base en los postulados de estas dos teorías (teoría de la Funcionalidad Técnica de la Educación y teoría del Capital Humano) que, la política educativa mexicana en las cuatro últimas décadas y aún en la actualidad ha explicado la relación entre escolaridad y empleo basándose fundamentalmente en los supuestos generales de dichas teorías, los cuales a su vez, se desprenden del paradigma económico neoclásico de la educación.

Esta explicación dominante a propósito de la relación escolaridad - empleo sostiene que existe una relación lineal, directa, determinante entre escolaridad y empleo, es decir, que se establece una estrecha articulación entre educación formal y ocupación, y que en este sentido el sistema educativo cumple una función técnica respecto a la producción en tanto tiene como

¹⁷⁷ Para una lectura más detallada sobre los postulados de la teoría del capital humano y la crítica a los mismos véase : a- SCHULTZ, Theodore w. "Inversión en Capital Humano ". En: PEREZ Castaño María Guadalupe (Coord). Planeación Académica. México, UNAM - Porrúa , 1988. pp.39 - 48. b- PESCADOR José Angel. "Teoría del Capital Humano : Exposición y Crítica." Ibid. p.p.49 - 54. c- IEDESCO Juan Carlos, "Educación y Empleo : un vínculo en crisis." Ibid. pp. 121 - 124. d- SANCHEZ Rueda Juan José " Acerca del Concepto de Capital Humano." Ibid. p.p. 35 - 37.

papel principal transmitir el conocimiento "requerido" por cada ocupación en la producción. Asimismo la educación formal que posee un individuo, es vista en esta relación (escolaridad - empleo) como una inversión en capital humano que genera beneficios individuales (eleva el salario que percibe la persona) y sociales (aumenta el desarrollo económico del país).

C. IMPLICACIONES DE LA EXPLICACION HOY DOMINANTE
SOBRE LA RELACION ESCOLARIDAD EMPLEO EN LA
PROBLEMÁTICA DE GENERO FEMENINO.

La explicación que ha predominado en las cuatro últimas décadas en la política educativa en relación al vínculo escolaridad empleo tiene implicaciones importantes en la problemática de la mujer. Quizá una de las principales consecuencias a señalarse es que, a partir de la explicación que se establece entre escolaridad y empleo, tiende a considerarse la escasez nivel o tipo de escolaridad que posee la mujer (como género), como la causa determinante de su desfavorable situación en el empleo u ocupación, es decir, la educación formal aparece falsamente como la causa principal de la relegación económica, política, social y cultural que sufre el género femenino. De esta manera se soslaya la presencia de una cultura patriarcal la cual propicia la opresión de la mujer en los distintos ámbitos de la vida social, entre los que se encuentra en ámbito económico y laboral.

Un supuesto que subyace en dicha concepción dominante

(acerca del vínculo escolaridad empleo) es que existe una estrecha correlación entre nivel de escolaridad, nivel de ingresos y acceso a las mejores ocupaciones. De este supuesto se parte para considerar que la mujer, por el hecho de poseer niveles de escolaridad bajos, es menos productiva pues (bajo esta lógica) la experiencia educativa escolar está directamente relacionada con la mayor productividad y eficiencia de la fuerza laboral; lo cual explica su bajo nivel de ingresos y su poco acceso a las mejores ocupaciones. No obstante cabe señalar que esta idea no explica el hecho de que las mujeres con niveles relativamente más altos de escolaridad no ocupen por lo general los "puestos mejores", como se explicó en el capítulo II.

En este contexto, la desigualdad educativa es vista como la causa de la desigualdad económica, por tanto, la desigualdad económica y laboral de las mujeres puede eliminarse a través de la mayor expansión y disponibilidad de sus oportunidades educativas. Cabe mencionar, sin embargo, (como se apuntó en el capítulo I y II) que la expansión educativa registrada en los años cincuenta, sesenta y hasta mediados de los setenta en México (basada en ideas como estas) no reportó la disminución de las desigualdades económicas.

Otra idea presente en esta forma de concebir la relación entre escolaridad empleo es que, a partir de la expansión educativa disminuirá o desaparecerán los trabajos peor pagados, de bajo status ocupacional, poder y prestigio. Esta noción ha demostrado en la realidad mexicana su debilidad, pues en primer

lugar la expansión educativa en las zonas urbanas más importantes del país ha sido superior a la capacidad del aparato productivo para generar puestos de trabajo, en segundo lugar los problemas de desempleo, subempleo (de la fuerza laboral educada) y la devaluación de los años de estudio han sido evidentes.

Asimismo se sostiene que la acreditación educativa asegura el empleo obtenido, garantiza una ocupación adecuada según el nivel de acreditación y conlleva a la promoción en el empleo. De aquí se parte para argumentar que la mujer ocupa puestos mal pagados, de bajo status ocupacional, de alta subordinación y poco poder, bajo prestigio, etc., debido a su bajo nivel educativo, pero que, si la mujer aumenta su nivel de escolaridad obtendrá un empleo seguro, adecuado al tipo de formación que recibió y con altas posibilidades de promoción. Esta visión optimista del papel de la educación respecto al empleo, muestra su falsedad (sobre todo en el caso femenino) en la realidad mexicana actual (véase el capítulo II, tercera parte).

El desempleo es explicado (bajo esta concepción del vínculo escolaridad - empleo dominante) como un fenómeno producido por el desfase (temporal) entre la educación del individuo y las preferencias del mercado de trabajo. De este supuesto se deriva la idea de que el problema que enfrenta la mujer para integrarse al mercado de trabajo de una manera "adecuada", "ventajosa", es decir en un empleo donde tenga buenas condiciones de trabajo en términos de salario, puesto de trabajo, prestaciones sociales, horario, etc., es sobre todo un problema de opción individual, o

sea, que la mujer ha elegido modalidades educativas o profesiones no deseadas, no demandadas por el mercado de trabajo. En esta idea se pasa por alto la presencia de un mercado de trabajo jerarquizado el cual ejerce una discriminación sobre la mujer por razón de su sexo. Al tiempo que no explica los obstáculos reales que enfrenta la mujer, como problemática propia al integrarse al mercado de trabajo, es decir, el tener que cumplir "sus responsabilidades" como madre (educar y cuidar los hijos), esposa y ama de casa (trabajo doméstico no asalariado) y su trabajo fuera del hogar (doble jornada de trabajo). Véase capítulo II, segunda parte.

Otro supuesto que se encuentra presente en la explicación del vínculo escolaridad empleo dominante, es que la capacidad productiva del individuo (mujer en este caso) reflejada en su salario es determinada por la inversión que realizó en el desarrollo de su capital humano, a través de la educación formal básicamente.

En este sentido la ubicación de la mujer en actividades económicas que significan una relegación social y ocupacional en tanto son mal remuneradas, carecen de prestigio social, involucran puestos de poca autonomía y alta subordinación, etc., es explicada como un problema de escasa inversión, es decir, la condición desfavorable que vive el género femenino en el trabajo (la cual, como se explicó en el capítulo II, contribuye a su opresión), es vista como el producto de la escasa inversión (que la mujer realizó de manera individual) en su propia educación

formal, o sea, en la formación de su capital humano. Asimismo se argumenta que tal situación se debe a que la mujer cometió un error al elegir una modalidad educativa o profesión poco "rentable", poco "productiva" y por ende poco demandada y remunerada por el mercado de trabajo.

De la idea anterior se desprende que el problema de las condiciones de empleo de la mujer se resolvería si se elevase su nivel de escolaridad, es decir, su inversión en capital humano, la que le permitiría volverse más productiva y obtener (como rendimiento de esta inversión) un aumento de sus ingresos y un mejoramiento de sus condiciones generales de empleo. De esta manera se afirma que la situación desfavorable que enfrenta la mujer en cuanto al empleo es responsabilidad exclusiva de la mujer, la cual no ha sabido racionalizar "adecuadamente" sus decisiones en cuanto a la elección que realiza (inversión) en la formación de su capital humano.

Otro supuesto importante sostiene que la capacidad productiva de un país depende no sólo de sus recursos naturales, maquinaria, infraestructura, etc., sino también del nivel educativo de su fuerza de trabajo, por ello se le confiere al sistema educativo el papel de proveedor de "recursos humanos", los cuales se consideran indispensables para aumentar la productividad y con ello el desarrollo económico. En este sentido, se tiende a considerar que la educación de la mujer tiene una importancia decisiva para el desarrollo, pues la educación (desde esta lógica) no sólo produce un rendimiento económico privado

(representado por el aumento del nivel de ingresos), sino que ofrece beneficios a la sociedad, en tanto prepara e incorpora a las mujeres (como recurso humano) al desarrollo económico del país.

Con base en estos planteamientos generales a propósito de la "contribución positiva" del aumento en la escolaridad de las mujeres, para el desarrollo económico, se han escrito diversos libros,¹⁷⁸ (sobre todo en los años setenta), artículos,¹⁷⁹ e investigaciones. Una investigación realizada bajo esta perspectiva teórica presenta sus conclusiones en un artículo llamado "La Educación de las Niñas" de la revista Finanzas y Desarrollo que publica trimestralmente el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Las principales conclusiones pueden sintetizarse de la siguiente manera: El mejoramiento de la educación de la mujer tiene una importancia decisiva para el desarrollo, pues la educación no sólo genera un rendimiento económico privado, representado por el aumento proporcional de

¹⁷⁸ Por ejemplo: A- IZAGUIRRE P. Maritza, et. al. Participación de la Mujer en el Desarrollo de América Latina y el Caribe. Edit. por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Chile, 1975, 177 p. B- ELU DE LENERO María del Carmen, El Trabajo de la Mujer en México: Alternativa para el Cambio. Edit. por el Instituto Mexicano de Estudios Sociales, A. C. (IMES), México, 1975, 192 p.

¹⁷⁹ Como por ejemplo: A- NASH June, "Algunos Aspectos de la Integración de la Mujer en el Proceso de Desarrollo : Un punto de vista." En: Estudios sobre la Mujer. El empleo y la mujer. Bases teóricas, metodológicas y evidencia empírica. Edit. por la Secretaría de programación y presupuesto. Coordinación General de los Servicios Nacionales de Estadística, Geografía e Informática. México, 1982, p.p.29 - 73. B- ROGERUP Ester y LILJENCRANTZ Christina, "La Integración de la Mujer en el Desarrollo. Por qué, cuándo, cómo". Ibid. p.p.99 - 123. C- MINCER Jacob y POLACHEK Solomon, "La Inversión de la Familia en Capital Humano :Las Ganancias de la Mujer". Ibid. p.p. 185 - 225.

los salarios, que es considerable y por lo general tan alto para la mujer como para el hombre, sino que además (lo cual es aún más importante) ofrece beneficios notables a la sociedad, pues las mujeres educadas se integran al mercado de trabajo y contribuyen al desarrollo económico y social. Asimismo se plantea que el hecho de que la mujer no asista a la escuela representa un costo para el desarrollo, porque se pierde la oportunidad de retrasar el crecimiento demográfico, (se cree que la educación conlleva a que la mujer tenga menos hijos y más sanos), aumentar los ingresos de las familias y mejorar la calidad de vida, etc.¹⁰⁰

Por otra parte, considerar la escasez de escolaridad que poseen las mujeres, como la causa determinante de su ubicación desfavorable en el mercado de trabajo, es igual a afirmar que el mercado de trabajo funciona de la misma manera para todos los individuos (hombres y mujeres), empleándolos y remunerándolos en función de la oferta y demanda de trabajo y de la productividad marginal de cada uno, la cual a su vez depende de su perfil educativo. Bajo esta perspectiva se cree que existe un mercado de trabajo, de funcionamiento homogéneo, objetivo y neutral, donde las diferencias de personalidad, valores y actitudes, así como las características sociodemográficas, o sea, la edad, sexo, raza, etnia, clase social, etc., no son de importancia primordial.

¹⁰⁰ BELLEW Rosemary, RANEY Laura y SUBBAROOK K., "La Educación de las Niñas". En: Revista Finanzas y Desarrollo. Publicación trimestral del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Colombia, marzo de 1992, p.p. 54 - 56.

Por todo lo anterior es posible afirmar que la forma en como ha explicado la política educativa mexicana en las cuatro últimas décadas y aún en la actualidad, la relación o vínculo entre escolaridad empleo niega la existencia de un mercado de trabajo altamente segmentado y jerárquico, así como la discriminación que se ejerce sobre las mujeres al interior de dicho mercado por razón del sexo. En este sentido, el enfoque técnico-funcional economicista revela serias limitaciones y contradicciones en cuanto a la explicación que hace del vínculo escolaridad empleo para el caso de las mujeres. (objeto de estudio en esta investigación)

2. EXPLICACION ALTERNATIVA EN TORNO A LA RELACION ESCOLARIDAD Y EMPLEO.

En esta segunda parte del capítulo revisaremos otras dos teorías :teoría Sociopolítica de la Educación y teoría de la Segmentación del Mercado de Trabajo, cuyos planteamientos confrontan lo sustentado por el paradigma dominante en la Política Educativa. Aún más ofrecen elementos de análisis que enriquecen y profundizan en la compleja relación entre escolaridad empleo.

La teoría Sociopolítica de la Educación proporciona una síntesis teórica, formada por aportes similares y complementarios provenientes de diversas disciplinas, tales como la sociología del trabajo, sociología de la educación, historia del desarrollo económico, etc., cuyo vínculo en común es la utilización de

categorías de análisis marxista en la explicación de las relaciones entre sistema productivo y educativo.

En general puede decirse que, estas diversas interpretaciones se caracterizan por el análisis histórico de la relación entre sistema productivo y educativo. Se parte de la idea, según la cual, las características que asume actualmente en una sociedad dada, las relaciones entre la educación y el sistema productivo son la expresión temporal de un proceso histórico largo, de lucha, contradicción y conflicto entre los intereses de grupos y clases sociales antagónicas. Contrariamente a la teoría de la Funcionalidad Técnica de la educación, en la cual la unidad de análisis es el individuo y sus decisiones libres frente al mercado de trabajo, en esta teoría la unidad de análisis está formada por las decisiones de grupos o clases sociales que se encuentran en conflicto entre sí.

En este sentido esta teoría presenta un marco interpretativo general acerca del vínculo escolaridad empleo distinto al presentado en la primera parte de este capítulo.

La teoría de la Segmentación del Mercado de Trabajo se retoma en tanto constituye una teoría específica acerca del mercado de trabajo y su funcionamiento.

Considerar los postulados principales de estas dos teorías resulta interesante en tanto éstas, forman parte de una serie de teorías que rechazan abiertamente el paradigma neoclásico de la educación y que en este sentido se consideran alternativas ante la explicación técnico-funcional economicista en torno a las

relaciones entre escolaridad y empleo ; a la vez que estas dos teorías alternativas permiten distinguir algunas categorías de análisis que podrían retomarse para el análisis de la problemática del género femenino.

A. TEORIA SOCIOPOLITICA DE LA EDUCACION.

El fundamento principal de esta teoría es que, las características particulares que en un momento histórico determinado asumen las relaciones entre el sistema educativo y productivo son la expresión del proceso histórico de confrontación entre los dueños de los medios de producción y quienes se ven obligados a venderles su fuerza laboral en el mercado de trabajo.

Asimismo, otra premisa central en esta teoría es que todo sistema económico; sea este precapitalista, capitalista, o socialista; no puede reducirse a la tecnología que utiliza para producir bienes y servicios, pues el sistema productivo siempre involucra relaciones sociales específicas, las cuales definen qué se produce, cómo se produce (tipo de tecnología a utilizar), organización y división del trabajo, para quién se produce, y cómo se distribuye socialmente la producción.¹⁸¹

Por ello (desde la perspectiva de esta teoría) es la naturaleza de las relaciones sociales de producción, y no un determinismo técnico-económico, el factor determinante de las

¹⁸¹ HUSSAIN Athar, cit. por GOMEZ Y MUNGUÍA op. cit. p.131.

opciones técnicas y organizacionales en la producción.

También, esta teoría plantea que, en el sistema capitalista, las características de las relaciones de producción más relevantes para comprender la articulación entre el sistema productivo y el educativo son :

A- La mayor parte de la población no posee bienes de producción y se ve obligada a ofrecer su fuerza de trabajo a los dueños de éstos. En este sentido el mercado de trabajo es la institución necesaria al capitalismo para la compra y venta de una fuerza laboral heterogénea, y para su distribución en las distintas ocupaciones y empleos. En este proceso la acreditación educativa desempeña cada vez más un papel importante como criterio de selección y exclusión para las diversas ocupaciones o puestos de trabajo.¹⁸²

B- Las decisiones sobre qué, cómo, para quién producir están determinadas por criterios particulares de obtención de beneficios. Por esto, las decisiones sobre cómo producir, es decir, cómo organizar y dividir el trabajo, cómo definir e interrelacionar las diversas tareas productivas y puestos de trabajo, qué tipo y nivel de requisitos educativos, sociales y personales exigir para éstos, cómo organizar jerárquicamente los puestos de trabajo, cómo distribuir las responsabilidades, etc., son decisiones cuya especificidad técnica depende de decisiones sociopolíticas mayores, derivadas de la naturaleza de las

¹⁸² GÓMEZ Y MUNGUIA, Idem.

relaciones sociales de producción dominantes.

Por lo anterior (plantea esta teoría), los tipos y niveles de calificación exigidos a la fuerza laboral para el acceso a las diversas ocupaciones y oficios son en su mayor parte artificialmente "inflados", innecesarios, irrelevantes y arbitrarios, tanto desde el punto de vista de los requisitos reales de la calificación laboral necesaria para desempeñar la mayoría de las ocupaciones y oficios, como de la especificación de tipos y niveles particulares de escolaridad y calificación laboral supuestamente indispensable para determinadas ocupaciones.

Desde el punto de vista de esta teoría las diferencias esenciales que se establecen entre la mayoría de las ocupaciones y oficios industriales (por ejemplo) no son diferencias de calificación y competencia para su desempeño, son más bien diferencias de status, poder, autonomía, prestigio, remuneración, etc., derivadas de la definición y delimitación de cada puesto de trabajo efectuada por los dueños de la producción y de la ubicación que éstos le otorguen a cada uno en la jerarquía ocupacional.

La selección de la fuerza laboral para los diversos niveles en la jerarquía ocupacional es (desde esta perspectiva) al mismo tiempo un proceso de selección y diferenciación social. De este modo los criterios y mecanismos de selección ocupacional desempeñan una doble función: por un lado, establecer las competencias técnicas para determinada ocupación, y por el otro,

diferenciar ésta de otras, y al candidato, de otros. Esta doble función de selección social y ocupacional pone de manifiesto que la identificación de determinados requisitos educativos con una ocupación dada no refleja necesariamente la calificación técnicamente necesaria para desempeñar tal empleo; sino el objetivo de diferenciarlo social y ocupacionalmente de otros. En el proceso de selección lo que cuenta no son las similitudes educativas sino las diferencias.¹⁸³

Esta doble función de los requisitos de calificación ocupacional, aparece claramente, al constatare que para la mayoría de las ocupaciones y oficios los requisitos educativos aumentan rápidamente en el tiempo aunque la naturaleza misma de estos oficios no haya cambiado hacia mayores niveles de complejidad; que el nivel educativo de quienes desempeñan determinado oficio u ocupación varía enormemente entre naciones, entre sectores y entre empresas; y que el destino ocupacional de los egresados de los diferentes tipos y niveles de educación formal no guarda siempre una relación con éstos sino que depende de múltiples factores exógenos a lo meramente educativo como son: el nivel socioeconómico, nivel de oferta de empleos, criterios y prácticas particularistas de selección de personal, etc.¹⁸⁴

Para esta teoría, aún cuando sea el sistema educativo formal quien provee las calificaciones necesarias para la selección

¹⁸³ HUSSAIN Athar, cit. por GOMEZ Y MUNGUIA, Idem.

¹⁸⁴ HOLLAK, J. Y CAILLODS, F., cit. por GOMEZ Y MUNGUIA Ibid. p. 132.

ocupacional, ésta es determinada por mecanismos exógenos a lo educativo. En este sentido se hace evidente que el sistema educativo no es quien determina el volumen global de empleo generado en la economía, ni su distribución sectorial, ni los requisitos de calificación y los términos en que se efectúa la selección de personal. Por ello, la desigualdad educativa no es la causa de la desigualdad económica, aún cuando pueda establecerse una alta correlación entre nivel de escolaridad, nivel de ingreso, y el acceso a las mejores ocupaciones. La calificación o acreditación educativa no asegura ni garantiza el empleo ni la calidad del mismo, tampoco el aumento en el nivel educativo del individuo garantiza su promoción ocupacional.

Desde la perspectiva de esta teoría la acreditación educativa sólo aumenta la posibilidad de acceso a determinadas ocupaciones, a cada una de las cuales se les ha asignado cierto nivel de ingreso. Por esta razón la acreditación educativa (nivel de escolaridad) aparece falsamente como determinante del ingreso personal.

Así pues, (explica la teoría) es la naturaleza de las relaciones sociales de producción dominantes en la sociedad, el factor determinante en última instancia de las diferencias salariales, de las condiciones de trabajo, de las opciones tecnológicas, y de la jerarquía ocupacional, y por tanto, de la especificación de los requisitos educativos que se exigen para las diversas tareas y niveles ocupacionales.

Contrariamente a la teoría de la Funcionalidad Técnica de la

educación, para esta teoría el tipo y nivel de escolaridad de la fuerza laboral no está necesariamente vinculado a su productividad ni a su empleabilidad. El papel principal de la escolaridad es el de facilitar la selección social de la fuerza laboral para los diversos segmentos jerárquicos en que se encuentra dividida en el proceso de trabajo. A su vez el proceso de trabajo ha sido históricamente estructurado por los dueños de la producción de maneras muy diversas, cada una de las cuales ha correspondido al objetivo fundamental de asegurar la apropiación del producto a través del mayor grado de control sobre el proceso productivo y la fuerza laboral.¹⁶⁵

En este sentido, las tareas y ocupaciones productivas son definidas por los patronos, en términos del alcance de sus responsabilidades, relación jerárquica, etc., primordialmente en función de su estrategia de control social y organizacional sobre el proceso de trabajo, y secundariamente en función de requerimientos técnicos en la producción. En cuanto a éstos el dueño de la producción puede escoger entre varias opciones posibles. Esto es, existen para cada tipo y nivel de producción distintas opciones tecnológicas posibles, diversas formas de organizar y dividir el trabajo, diferentes grados de sustituibilidad de la fuerza laboral, y distintas formas tanto de calificar y capacitar a la fuerza laboral como de utilizar la experiencia y los variados tipos de formación de ésta.

¹⁶⁵ HARGLIN, S. cit. por GOMEZ Y MUNGUJA, Idem.

Por ello para esta teoría no existe ninguna determinación o inflexibilidad técnica que necesariamente conduzca a una profunda separación en la producción entre trabajo manual y trabajo intelectual; entre las funciones de concepción, diseño, planeación y dirección, y las funciones de ejecución; que requiera una fragmentación y simplificación del trabajo. Es decir, no existe una división puramente técnica del trabajo, esta división es determinada por el contexto sociopolítico, y por tanto es primordialmente una división social del trabajo.

Por tanto, las diversas implicaciones de la división social del trabajo; separación entre trabajo manual e intelectual, segmentación ocupacional, fragmentación y simplificación de las tareas, descalificación creciente de la fuerza laboral, etc., no son concebidas en esta teoría como el resultado natural, aunque temporal de las necesidades técnicas de la producción, sino como la expresión en el proceso de trabajo de la estrategia de control por parte de capital, sobre la producción y sobre la fuerza laboral.¹⁸⁶

En este contexto la escolaridad de la fuerza laboral desempeña cada vez más un papel "institucional", es decir, sirve de criterio de selección de los candidatos para los diversos segmentos de la estructura ocupacional, principalmente en función de sus características actitudinales y de conducta requeridas por el papel de cada segmento en la jerarquía ocupacional. En este

¹⁸⁶ GÓMEZ Y MUNGUÍA, Idem.

sentido la utilización de la escolaridad de la fuerza laboral legitima este proceso de selección social al hacer aparecer la distribución y remuneración desigual de los trabajadores en la jerarquía ocupacional como el resultado justo y objetivo de la mayor productividad de sus conocimientos y habilidades, supuestamente representados por su acreditación educativa.¹⁸⁷

B. TEORIA DE LA SEGMENTACION DEL MERCADO DE TRABAJO.

Si bien podría decirse que, la teoría Sociopolítica de la Educación plantea de manera general las relaciones que se establecen entre los sistemas productivo y educativo ; la teoría de la Segmentación del Mercado de Trabajo, analiza las características específicas que presenta (en una sociedad dada) el funcionamiento del mercado de trabajo y en especial el papel que en éste desempeña el nivel y tipo de escolaridad de la fuerza laboral.

Esta teoría en tanto se deriva de los conceptos más amplios de la teoría Sociopolítica de la Educación, concibe a la sociedad como formada por la continua lucha entre grandes fuerzas antagónicas, las cuales forman sus instituciones respectivas, a través de dichas instituciones se generan y expresan los intereses propios de los grandes grupos sociales en conflicto. Este conflicto y las diferentes instituciones sociales y valores que surgen de él son los factores que definen y restringen las

¹⁸⁷ GOMEZ Y MUNGUÍA, Ibid. p. 133.

opciones realmente disponibles para los diversos grupos y clases sociales. En este sentido el individuo, como tal, sólo tiene opciones ocupacionales en cuanto pertenece a determinado grupo o clase social.

En esta teoría la unidad de análisis no es ni la opción personal del trabajador (teoría del Capital Humano), ni las características educativas de la fuerza laboral, sino la naturaleza de los mercados de trabajo en la sociedad: es decir, su grado de homogeneidad y heterogeneidad, la estructura ocupacional y su diferenciación jerárquica, el grado de calificación o descalificación laboral generado por la división del trabajo, la distribución ocupacional del ingreso, y el papel de la acreditación educativa en este contexto.¹⁸⁸

Quizá el planteamiento fundamental en esta teoría sea que, el mercado de trabajo no es una instancia de funcionamiento homogéneo para todos los individuos, regida por normas objetivas y eficientes, tales como la búsqueda del equilibrio competitivo, y la remuneración según la productividad marginal, como se plantea en la teoría neoclásica del mercado de trabajo. Por el contrario, el mercado de trabajo aparece estructuralmente dividido en varios mercados de trabajo altamente desiguales y segmentados entre sí, cada uno estrechamente asociado con ciertas ocupaciones que forman a su vez, los grandes niveles en los que se encuentra dividida la estructura ocupacional jerárquica ;

¹⁸⁸ GÓMEZ Y MUNGUÍA, Ibid. p. 134.

nivel de concepción y gestión de la producción, trabajo intelectual; nivel técnico-administrativo y nivel de ejecución de la producción (trabajo manual).

Cabe mencionar que para esta teoría dichos niveles ocupacionales están altamente diferenciados entre sí en términos de salario, prestaciones sociales, condiciones de trabajo, grado de autonomía y responsabilidad laboral, y requisitos educativos y ascriptivos (edad, sexo, etnia, raza, etc.) exigidos para el empleo en cada nivel.

Asimismo los requisitos educativos y ascriptivos actúan como barreras a la posibilidad de movilidad ocupacional entre estos niveles. Bajo esta perspectiva, dicha movilidad se dificulta todavía más debido a la organización de mercados "internos" de trabajo dentro de cada nivel, una de cuyas funciones es limitar y controlar el acceso a ciertas ocupaciones, con el propósito de proteger la promoción interna. De esta forma, los niveles ocupacionales se convierten en verdaderos segmentos altamente diferenciados entre sí.¹⁸⁹

Para esta teoría, la distribución desigual de la autonomía, la responsabilidad, el poder organizacional, el status social, y los ingresos entre los diversos segmentos ocupacionales dentro de cada unidad productiva, forman parte de la estrategia que utilizan los dueños de la producción para asegurar la lealtad y el compromiso de la fuerza laboral con la empresa (o

¹⁸⁹ EDWARDS, REICH Y GORDON, cit. por GOMEZ Y MUNGUIA, Idem.

institución); estimular la creatividad, iniciativa y eficiencia de aquellas ocupaciones consideradas cruciales para la producción, y además asegurar el control sobre el proceso productivo, dentro del contexto de una división del trabajo altamente jerárquica y segmentada. De esta manera ciertas categorías ocupacionales son segmentadas de otras a través de diferencias significativas en salarios, estabilidad en el empleo, condiciones de trabajo en general, etc., y mediante la utilización de diferentes requisitos educativos, ascriptivos y actitudinales exigidos para el acceso a ellas.

Por otra parte se plantea que, la segmentación en el mercado de trabajo tiene lugar en dos niveles diferentes y complementarios. El primero es la segmentación "intraorganizacional", la cual asume en su forma más general la segmentación entre la esfera del trabajo intelectual y la del trabajo manual. De manera específica, es la segmentación entre las ocupaciones gerenciales, profesionales (o función de concepción y gestión); las ocupaciones técnico-administrativas, (de supervisión y control); y las manuales o de producción directa.¹⁹⁰

El segundo nivel de segmentación es el existente entre dos trabajos u ocupaciones similares según su ubicación en el sector moderno, dominante, oligopólico de la economía; o el sector de la pequeña empresa; o en el sector de la producción artesanal,

¹⁹⁰ EDWARDS, Richard. cit. por GOMEZ Y MUNGUÍA, Iden.

familiar, de baja productividad y bajos ingresos o sector informal, en el que labora en condiciones de subempleo crónico más de la mitad de la población económicamente activa urbana en la mayoría de los países latinoamericanos.¹⁹¹ Esta segmentación es la "interorganizacional o intersectorial", debido a la cual, dos personas con perfil educativo igual o similar y que desempeñan tareas semejantes obtienen ingresos y condiciones de trabajo muy desiguales entre sí, según el poder económico y política laboral de la empresa (o institución) en que cada uno labore.

En cuanto a los ingresos, la teoría de la Segmentación del Mercado de Trabajo sostiene que, la estructura de salarios está determinada por variables "exógenas" al individuo, tales como la discriminación racial y sexual en el mercado de trabajo; el poder monopólico en la economía de la empresa que ofrece el empleo; los segmentos ocupacionales en los que se ha dividido la fuerza laboral, y la relativa importancia productiva y de control de la fuerza laboral atribuida por los patronos a cada segmento; las normas organizacionales de los mercados internos de trabajo; el poder de los sindicatos en la negociación salarial; y finalmente, el efecto depresivo sobre los salarios, de las altas tasas de desempleo y subempleo.¹⁹²

Desde la perspectiva de esta teoría, las grandes diferencias

¹⁹¹ SOUZA, R. Y TOKMAN, V. cit. por GOMEZ Y MUNGUJA, Idem.

¹⁹² CARNOY, Martín cit. por GOMEZ Y MUNGUJA, Ibid. 135.

en la remuneración de la fuerza laboral corresponden no a la productividad marginal de ésta, sino a razones sociales y políticas. En este sentido, el nivel de salario se asigna a las ocupaciones que conforman cada segmento laboral, en función de la valoración que hacen los patronos de su distinta importancia productiva y organizacional, lo cual se apega al objetivo fundamental del capital de obtener el mayor control posible sobre el proceso de trabajo. En este contexto, el nivel de escolaridad de la fuerza laboral se convierte en un factor subordinado a las características de la segmentación ocupacional, las cuales determinan su papel en el acceso o no a los diferentes segmentos.

De esta forma, así como el salario es asignado a la ocupación, en función de su papel en la estructura ocupacional, de la misma manera los requisitos educativos para las diversas ocupaciones son asignados a éstas; y no viceversa, como plantea la teoría de la Funcionalidad Técnica de la Educación; primeramente en función de la percepción subjetiva por parte de los patronos de la adecuación existente entre los requerimientos actitudinales y conductuales de cada ocupación o segmento, y determinado tipo y nivel de educación formal.

Este último planteamiento se reafirma con los resultados de las investigaciones realizadas sobre la valoración por parte de los empleadores de determinados niveles de escolaridad en la fuerza laboral, en los procesos de selección y promoción

ocupacional.¹⁹³

En efecto, en algunos estudios los empleadores plantean que la educación les representa primordialmente una garantía de formación de los trabajadores en las "virtudes cívicas" y un carácter ético, responsable y confiable, y secundariamente la oportunidad de desarrollo de las capacidades de razonamiento y abstracción, o de aprendizaje de conocimientos y habilidades específicas necesarias para la producción.¹⁹⁴ Por esto, la educación formal de la fuerza laboral mostró ser utilizada por los empleadores, principalmente como indicador y garantía de su adecuada socialización en los valores y conductas necesarias para la disciplina industrial. Sin embargo, esta expectativa asume modalidades específicas en la selección de la fuerza laboral para cada segmento ocupacional.

Por otra parte, cabe señalar que, en el desarrollo de esta teoría a lo largo de los años setenta, fueron planteadas dos tipologías de la segmentación del mercado de trabajo.

La primer tipología fue formulada por Gordon, Reich y Edwards en 1973, y planteaba la existencia de tres segmentos principales: el primario independiente, el primario subordinado y el sector secundario.

¹⁹³ Para el caso mexicano puede revisarse: a) BROOKE Nigel. "Actitudes de los empleadores mexicanos respecto a la educación: ¿Un test de la teoría del Capital Humano?". En: PEREZ Castaño op.cit. p.p. 101 - 110. b) GOMEZ, V. M. et. al. Educación y Mercados de trabajo, Políticas de selección y Promoción de la fuerza Laboral. Fundación Javier Barros Sierra, México, mayo, 1980.

¹⁹⁴ HALLAK, J. Y CAILLODS, F. cit. por GOMEZ Y MUNGUIA, op. cit. p. 135.

El segmento primario independiente está conformado principalmente por ocupaciones de dirección, concepción y gestión de la producción, las que existen en todos los sectores de la economía. En este segmento las ocupaciones son creativas, de amplia autonomía y responsabilidad, en las cuales se exigen altos niveles de educación formal.

El segmento primario subordinado comprende un gran número de ocupaciones y trabajos de administración, servicios, supervisión y control; caracterizados por su especialización en tareas específicas, limitadas, y en gran medida predeterminadas y repetitivas. Estas ocupaciones tienen una posición de subordinación respecto al segmento primario independiente, y exigen del trabajador una actitud de respeto a la autoridad, a la jerarquía, al "conocimiento superior", y una aceptación de su papel subordinado en la división del trabajo. Finalmente, el segmento o mercado de trabajo secundario, está formado básicamente por los trabajos u ocupaciones manuales, no calificados, simples y rutinarios. Para este segmento la capacitación laboral exigida es fundamentalmente de carácter actitudinal, afectivo, no cognitiva. Las escasas habilidades y conocimientos que se exigen para desempeñar este tipo de trabajos no calificados, pueden ser adquiridos rápidamente a través de la práctica, y de las distintas estrategias de capacitación en el trabajo. Por otra parte, la capacidad actitudinal y valorativa que se exige consiste en la aceptación de las normas de la disciplina industrial y de la organización jerárquica de la

producción; o sea, sumisión, obediencia, puntualidad, respeto, etc.¹⁹⁵

La segunda tipología a propósito de la segmentación del mercado de trabajo ha sido elaborada por Martín Cornoy y sus colaboradores, retomando varios elementos de la tipología anterior. En esta tipología se señalan cuatro diferentes segmentos ocupacionales, cada uno con diferentes niveles de remuneración, requisitos de ingreso, patrones de promoción, y con distintas características sociodemográficas y educativas en la fuerza laboral. Los cuatro segmentos son: 1- El segmento de "alta educación", 2- El segmento "sindicalizado", 3- El "competitivo" y 4- El artesanal.¹⁹⁶

El segmento de "alta educación" está conformado por un conjunto de trabajos de alto nivel de remuneración, donde se exigen altos niveles de educación formal, y que se encuentran tanto en el sector monopólico como en el competitivo de la economía. (Esta definición coincide con la del segmento primario independiente presentada originalmente por Gordon, Reich y Edwards).

En las ocupaciones de este segmento se exigen altos niveles de educación formal y de calificación científica y tecnológica. Las ocupaciones principales de este segmento, son gerenciales y administrativas de alto nivel, científicas y técnicas, y alguna

¹⁹⁵ GOMEZ Y MUNGUÍA, Ibid. p. 136.

¹⁹⁶ CORNOY Martín y CARTER, M. cit. por GOMEZ Y MUNGUÍA, Idem.

profesiones liberales. El acceso a este segmento está restringido a aquellos individuos que posean no sólo los más altos niveles relativos de escolaridad sino además el tipo y calidad de acreditación que en cada contexto particular sea favorecido por los empleadores, el tipo de institución educativa de donde procede, y la clase social a la que pertenece (este segmento se conforma básicamente por hombres de clase media y alta).

Asimismo este segmento requiere la capacidad para internalizar las normas y valores organizacionales, así como lealtad e iniciativa. Los requerimientos cognitivos no son altamente especializados, más bien lo que se pide es una formación amplia e integrada, capacidad analítica, capacidad de síntesis, y un conjunto básico de conocimientos científicos y tecnológicos, a partir de los cuales empieza la verdadera "capacitación" en el trabajo.

El segmento "sindicalizado" u organizado, está formado por todos aquellos trabajos cuyo proceso de selección, promoción y remuneración han sido formalizados por normas y contratos sindicales, por el establecimiento de mercados internos de trabajo, escalafones, etc. Este conjunto de normas, reglamentos y estructura que rigen las relaciones laborales, tienen como objetivo principal proteger y mejorar el empleo y las condiciones de trabajo de los trabajadores sindicalizados u organizados.

Este segmento se encuentra principalmente en el sector moderno, monopólico de la economía (grandes empresas de producción intensiva en capital); en muchas actividades del

sector servicios, (como el transporte, comunicaciones, salud, etc.); y en las grandes instituciones burocráticas del sector público, y comprende tanto trabajos de oficina, como de producción.

Según Martín Carnoy y sus colaboradores, los trabajadores del segmento primario subordinado, (planteado por Gordon, Reich y Edwards); han sido divididos históricamente en dos segmentos, los sindicalizados u organizados, que se encuentran principalmente en el sector monopólico, y los no organizados, cuyo empleo depende de empresas competitivas, poco modernas, y de tamaño pequeño o mediano.

Asimismo argumentan que debido al progreso técnico (mecanización avanzada, automatización de la producción, racionalización de la administración a través de la informática, etc.) sobre la división del trabajo, la mayoría de las ocupaciones o puestos de trabajo del segmento organizado han sido sometidos a un proceso continuo de simplificación, fragmentación y rutunización, lo cual implica que en estas ocupaciones no se requieran niveles de calificación altos ni especializados. En este sentido la acreditación de determinado nivel de educación formal sólo es importante en algunos sindicatos y para algunas ocupaciones, como criterio de legitimación institucional, burocrática, de la selección o promoción ocupacional.

Tal situación plantea una seria contradicción entre la tendencia hacia la descalificación cognitiva derivada de la parcialización y simplificación de los conocimientos,

habilidades, destrezas, etc., y los altos niveles relativos de escolaridad comúnmente exigidos para el acceso a muchas de estas ocupaciones.

En realidad (argumenta Carnoy), el mayor atributo de productividad que se exige a los trabajadores de este segmento es la capacidad para ejecutar un conjunto de instrucciones a satisfacción del supervisor. Las capacidades cognitivas requeridas en estos trabajos son escasas, generalmente no van más allá de la alfabetización y de habilidades numéricas básicas, y cuando se requieren habilidades específicas se aprenden con la práctica. Sin embargo los trabajadores de este segmento deben ser disciplinados, y obedientes a la autoridad. El trabajo en este segmento es supervizado, regulado por normas y parámetros establecidos y casi siempre sometido al ritmo de la máquina.¹⁹⁷

Se pone de manifiesto en lo anterior, el limitado papel de la educación formal en la calificación técnica y cognitiva de este segmento ocupacional. No obstante los requisitos educativos para el acceso a éste son cada vez más altos e innecesarios para el desempeño de estas ocupaciones. La explicación que hace la teoría de la segmentación ante este fenómeno, es que a partir del rápido aumento del nivel educativo de la oferta laboral causado por la expansión escolar, los empleadores han elevado continuamente los requisitos educativos para el acceso al empleo en todas las ocupaciones pues se considera que a mayor

¹⁹⁷ CARNOY M. Y CARTER, M. cit. por GOMEZ Y MUNGUÍA, Ibid. p. 137.

escolaridad relativa, mayor ha sido el proceso de socialización de la oferta laboral en las actitudes y valores congruentes con la división del trabajo en una estructura ocupacional desigual y jerárquica.

De manera específica los valores que se requieren para trabajar en este segmento son : respeto y sumisión a la autoridad y al "saber superior", así como lealtad y compromiso con la organización, responsabilidad, etc., valores que se consideran estrechamente asociados con la escolaridad secundaria y con las modalidades de educación técnica y vocacional.

Mediante la búsqueda constante de esta correspondencia valorativa y actitudinal entre nivel de escolaridad y segmentación ocupacional los patronos generan un importante beneficio político adicional, es decir, la legitimación meritocrática de la desigual remuneración de la fuerza laboral según la jerarquía ocupacional, y así poder crear divisiones sociales en la fuerza laboral que faciliten la segmentación ocupacional como estrategia de control sobre el proceso productivo.

Vale mencionar que debido a la escasa satisfacción que provee la mayoría de los trabajos de este segmento, la principal motivación de la fuerza laboral se centra en lograr mayores reivindicaciones salariales y en asegurar la estabilidad del empleo.¹⁹⁸

¹⁹⁸ GOMEZ Y MUNGUIA, Ibid., p.138.

El tercer segmento el "competitivo" comprende las ocupaciones o trabajos caracterizados por los salarios más bajos, empleo inestable, malas condiciones de trabajo, y pocas oportunidades de promoción y mejoramiento.

Estos trabajos se encuentran tanto en el sector monopólico como en el competitivo de la economía. Las principales características que poseen son: en primera instancia, no requieren calificación específica, son simples, rutinarios, son trabajos que pueden aprenderse rápidamente en la práctica. En segunda instancia, no existen estructuras o normas que regulen y controlen el empleo, las condiciones de trabajo, o el nivel de remuneración de la fuerza laboral. Por esto, los trabajos u ocupaciones de este segmento son los de menor estabilidad, salarios más bajos, y peores condiciones de empleo.

Este tipo de trabajos se encuentran típicamente en empresas competitivas del sector industrial y de servicios, caracterizadas por su baja intensidad de capital en la producción y poca productividad laboral. Sin embargo también se encuentran en empresas monopólicas, especialmente en trabajos secretariales, de oficina, en actividades de venta al detalle, etc. Estos trabajos son generalmente "terminales", sin posibilidades de promoción vertical.

Por otra parte, la calificación laboral requerida es fundamentalmente de carácter actitudinal, no cognitiva. Sólo se exige un nivel mínimo de conocimientos básicos equivalentes a los proporcionados en la escuela primaria. En la dimensión

actitudinal se requiere la aceptación de las normas de disciplina industrial. Asimismo es fundamental la capacidad para tolerar las condiciones físicas del trabajo manual y las demandas psicológicas del trabajo simple y repetitivo. En realidad para la gran mayoría de los trabajos manuales los criterios de reclutamiento no son educativos sino ascriptivos (características raciales, sexuales y étnicas, además de la edad), de conducta social (ausencia de antecedentes policiales, recomendaciones, pasado laboral), y actitudinales (aceptación de normas, respeto a la jerarquía, etc.)

Cuando la escolaridad de la fuerza laboral es utilizada como criterio de selección es debido a las razones de orden social y político antes mencionadas y no a razones técnico-económicas.

Finalmente el último segmento explicado por Carnoy, o sea el artesanal, está compuesto por trabajos artesanales que requieren habilidades manuales tradicionales que sólo pueden aprenderse a través de una larga experiencia práctica. Estas ocupaciones constituyen el sector de autoempleo que ofrecen un alto grado de creatividad y autonomía.¹⁹⁹

Cabe en este momento hacer una precisión acerca de la inclusión de la teoría de la segmentación del Mercado de Trabajo en esta investigación, argumentando que esta teoría fue desarrollada dentro de un contexto sociocultural específico, es decir, pretendió explicar el funcionamiento interno del mercado

¹⁹⁹ GOMEZ Y MUNGUÍA, Idem.

de trabajo y elaboró tipologías acerca de la segmentación ocupacional para el caso de Estados Unidos; por esta razón no proponemos la aplicación de esta teoría y menos aún de las tipologías que se elaboraron acerca del funcionamiento del mercado de trabajo, tal cual, a la sociedad mexicana, sin embargo consideramos que la teoría de la segmentación del mercado de trabajo puede conducir a un conjunto de reflexiones importantes acerca de la especificidad y particularidad que asumen las relaciones entre los sistemas educativo y productivo en una sociedad dada, y propiciar el estudio de las características concretas que presenta en dicha sociedad el funcionamiento del mercado de trabajo, las implicaciones de la segmentación laboral, así como el papel que desempeña en todo esto el nivel y tipo de escolaridad de la fuerza laboral.

Por otra parte cabe señalar que las teorías "radicales" donde se incluye la teoría de la segmentación del mercado de trabajo, presentada por autores como David Gordon, Michael Reich, Richard Edwards, Martín Carnoy, Samuel Bowles y Herbert Gintis, han sido cuestionadas y criticadas desde dos puntos de vista. Por un lado, el análisis histórico que Reich, Edwards y Gordon realizan es criticado porque se argumenta que ha sido construido a partir de la determinación de los "esfuerzos conscientes" de la clase capitalista por imponer sus intereses, reduciendo el papel de la clase trabajadora a la mera descripción del fracaso de sus luchas. En este sentido (argumentan Dettmer y Esteinou) el voluntarismo político implícito en esta concepción, impide una

interpretación dialéctica de las clases sociales y de sus luchas, respecto a los orígenes de los mercados de trabajo. Por el otro, se les critica argumentando que el análisis sincrónico de los mercados incluyendo sus aspectos sociopsicológicos (roles, valores y pautas propias tanto de los empleadores como de los trabajadores), se desarrolla en términos de la reproducción del sistema capitalista, de las conquistas de la clase capitalista, contrapuestos a la permanente subordinación económica, política y social de los trabajadores, se niega así cualquier posibilidad de cambio, y se reduce el desarrollo histórico, la dinámica social y la acción de los distintos grupos sociales, a la voluntad de una clase y a sus imperativos económicos y políticos.²⁰⁰

No obstante pese a las críticas elaboradas en torno a las teorías "radicales", éstas constituyeron el intento más acabado por superar el paradigma económico neoclásico de la educación a principios de los setenta (en Estados Unidos) y ello debido, principalmente a la introducción de un conjunto de categorías marxistas que permiten ubicar las relaciones entre educación y economía en un contexto de fenómenos socioeconómicos más amplios relacionados con la acumulación capitalista, los conflictos de clase y las relaciones de poder vigentes.²⁰¹

²⁰⁰ DETIMER, G. Jorge, ESTEINOU, María del Rosario. "Enfoques Alternativos a la Economía de la Educación" En : PEREZ Castaño, op. cit. pp. 69 - 87.

²⁰¹ DETIMER Y ESTEINOU, Ibid. p.86.

C. APORTES DE LA TEORIA SOCIOPOLITICA DE LA EDUCACION Y LA TEORIA DE LA SEGMENTACION DEL MERCADO DE TRABAJO ANTE LA SITUACION LABORAL DE LA MUJER.

Retomar estas dos grandes proposiciones teóricas resulta nodal para el objeto de estudio de esta investigación pues, éstas explican el vínculo escolaridad empleo de una forma distinta al enfoque técnico-funcional economicista, y en este sentido se aproximan más a la comprensión y explicación de la problemática laboral del género femenino.

Uno de los principales aportes a distinguir es el papel que se asigna a la escolaridad de la fuerza laboral femenina (en este caso). Se afirma (bajo esta perspectiva) que la acreditación educativa desempeña un papel importante como criterio de selección y exclusión de la fuerza laboral para las diversas ocupaciones o puestos de trabajo, pues, en tanto la mayoría de las mujeres no posee bienes de producción, se ven obligadas a ofrecer su fuerza de trabajo. No obstante esta oferta se encuentra pautada por un proceso de selección. Dicha selección de la fuerza laboral para los diversos niveles de la jerarquía ocupacional es al mismo tiempo un proceso de selección ocupacional y diferenciación social.

Sin embargo esta selección social y ocupacional no se finca exclusivamente en lo que para el paradigma economicista neoclásico es central, la escolaridad (ésta es sólo uno de los criterios que incide en dicha selección) pues aunque el sistema educativo formal es quien provee las calificaciones que se utilizan para dicha selección, ésta se encuentra propiciada por

mecanismos exógenos a lo educativo, como son por ejemplo, los criterios ascriptivos (sexo, étnia, raza o clase social a la que se pertenece), las expectativas de los empleadores frente a la fuerza laboral y la interpretación que éstos hacen de la escolaridad, etc. En este sentido el nivel y tipo de escolaridad que posee la mujer no es la causa determinante de su desfavorable situación en el empleo u ocupación pues el sistema educativo no es quien establece los requisitos de calificación que se exigen para las diversas ocupaciones o empleos, ni los términos en que se efectúa la selección de personal.

Por lo anterior es posible afirmar que (bajo esta perspectiva) se plantea, contrariamente a lo establecido por el enfoque dominante en torno a la explicación del vínculo entre escolaridad y empleo, que la acreditación educativa no asegura ni garantiza el empleo ni la calidad del mismo. Asimismo el aumento en el nivel de escolaridad del individuo (mujer en este caso) no garantiza su promoción ocupacional, la acreditación educativa sólo aumenta la probabilidad de acceder a determinadas ocupaciones para las personas con altos niveles de educación formal y a otras ocupaciones para las personas con baja o ninguna escolaridad, a cada una de las cuales se les asigna cierto nivel de ingresos.

En todo esto subyace la idea de que no existe un vínculo determinante, directo, lineal entre escolaridad y empleo.

El papel que se asigna a la escolaridad de la fuerza laboral (bajo la perspectiva de estas dos proposiciones teóricas) es

importante en el análisis de la problemática laboral de la mujer pues permite argumentar que, en tanto la escolaridad es utilizada como un criterio de selección social y ocupacional de la fuerza laboral para las diversas ocupaciones dentro de la estructura ocupacional, propicia que la mujer de la Ciudad de México, que se caracteriza por su falta de escolaridad formal sea empleada en aquellas actividades económicas que significan una relegación social y ocupacional en cuanto a sus niveles de remuneración, baja valoración social, malas condiciones de empleo, puestos de alta subordinación, etc.

A su vez la concepción acerca del papel de la escolaridad de la fuerza laboral permite comprender, cómo la escolaridad justifica formalmente la ubicación de las mujeres en ocupaciones que pertenecen a los segmentos más bajos en la estructura ocupacional cuyas características son: bajos salarios, puestos de poca autonomía y alta subordinación, malas condiciones de trabajo, pocas o ninguna prestaciones sociales, poca promoción en el trabajo, etc., contribuyendo de esta manera a la opresión que vive el género femenino. (véase el capítulo II)

Otro aporte de la teoría de la Segmentación del Mercado de Trabajo y la teoría Sociopolítica de la Educación se refiere a la existencia de un mercado de trabajo estructuralmente dividido en varios mercados de trabajo altamente desiguales y segmentados entre sí, cada uno estrechamente asociado con ciertas ocupaciones que conforman a su vez, los grandes niveles en los que se encuentra dividida la estructura ocupacional jerárquica (nivel de

concepción y gestión, nivel técnico-administrativo y nivel de ejecución), los cuales están altamente diferenciados entre sí en terminos de salarios, prestaciones sociales, condiciones de trabajo, grado de autonomía y responsabilidad laboral, y requisitos educativos y ascripivos exigidos en cada nivel.

Con base en este postulado teórico y el análisis de las ocupaciones donde se encuentra mayoritariamente la mujer de la Ciudad de México puede deducirse que el género femenino se ubica en los segmentos más bajos dentro de la estructura ocupacional jerárquica.

Asimismo bajo esta perspectiva el mercado de trabajo no es una instancia de funcionamiento homogéneo para todos los individuos (hombres y mujeres) regida por normas objetivas y eficientes, tales como la búsqueda de equilibrio competitivo y la remuneración según la productividad marginal, sino, por el contrario, el mercado de trabajo actúa sobre los individuos discriminandolos según su situación de clase, étnia, raza, antecedentes penales, aspecto físico, sexo, etc.

Este planteamiento resulta nodal para comprender la situación de la mujer en el trabajo, en tanto pone de manifiesto la discriminación que se ejerce al interior del mercado de trabajo por razón del sexo, esta discriminación se expresa en la división de las actividades en el mercado de trabajo según el sexo, en la remuneración desigual entre los sexos, en la renuncia patronal de contratar a las mujeres si están enbarazadas, son casadas o tienen hijos pequeños, etc. (véase capítulo II).

Otro aporte a retomar es la posición de la teoría de la Segmentación del mercado de trabajo respecto a los salarios. Esta teoría sostiene que la estructura de salarios está determinada por variables exógenas al individuo, tales como la discriminación racial y sexual en el mercado de trabajo; el poder monopólico en la economía de la empresa que ofrece el empleo; los segmentos ocupacionales en los que se ha dividido la fuerza laboral, y la relativa importancia productiva y de control de la fuerza laboral atribuida por los patronos a cada segmento; el poder de los sindicatos en la negociación salarial; el efecto depresivo sobre los salarios de las altas tasas de desempleo y subempleo, etc.

Este planteamiento explica cómo el salario del individuos y de la mujer en particular no depende de su nivel de escolaridad la cual proporciona conocimientos, habilidades, destrezas que le harán más productiva, sino que en el caso femenino interviene en su nivel de ingreso, la discriminación que se ejerce en el mercado de trabajo por razón de su género.

Por otra parte las tipologías presentadas en torno a la segmentación del mercado de trabajo ilustran la forma como se distribuyen las distintas ocupaciones en estos segmentos, sobre todo la presencia de mujeres en el segmento que Carnoy llamó "sindicalizado", luchando por mejores condiciones de empleo, tal es el caso de las telefonistas, las maestras, las costureras, etc., cuyo proceso de selección, promoción y remuneración han sido formalizados por normas y contratos sindicales, por el establecimiento de mercados internos de trabajo, escalafones,

etc., aunque vale mencionar que en este segmento las mujeres no se encuentran la mayor de las veces como dirigentes del sindicato, sino que estos son dirigidos por varones ello provoca que muchas veces las demandas propias de las mujeres queden insatisfechas, como podría ser por ejemplo el establecimiento de guarderías infantiles; y en el segmento "competitivo" donde se ubican trabajos u ocupaciones caracterizados por los salarios más bajos, empleo inestable, malas condiciones de trabajo, y pocas oportunidades de promoción y mejoramiento, tal es el caso (por ejemplo) de las trabajadoras domésticas asalariadas, una de las tres principales ocupaciones del género femenino en la Ciudad de México. En todo ello destaca la escasa presencia de mujeres en el segmento de "alta educación" conformado por trabajos de alto nivel de remuneración, donde se exigen altos niveles de educación formal; capacidad analítica, capacidad de síntesis, etc., y se ubican los puestos de mando y dirección, con alto grado de autonomía, etc.

Por último es preciso señalar que el presentar en este capítulo, el contraste que existe entre dos grandes perspectivas teóricas, el enfoque técnico-funcional economicista (representado en este trabajo por la teoría de la Funcionalidad Técnica de la educación y la teoría del capital Humano) por un lado y el enfoque "alternativo" (representado aquí por la teoría Sociopolítica de la Educación y la teoría de la Segmentación del Mercado de trabajo) por el otro y sus respectivas interpretaciones en torno a la relación escolaridad empleo

permite, a su vez, poner de manifiesto que, la relación entre educación y empleo en el caso femenino en México revela las contradicciones, limitaciones y avatares del enfoque técnico-funcional economicista dominante en la política educativa de esta última década.

CONCLUSIONES

Los proyectos educativos que sustentó el Estado mexicano antes de 1940, o sea, el posotivista y el vasconceliano, se caracterizaron en lo general, por no establecer una relación directa entre escolaridad y empleo y por asignar a la educación formal un papel fundamentalmente político, es decir, se buscó sobre todo supeditar el proyecto educativo al político.

A partir de 1940, y en concordancia con las características que adquiere el desarrollo económico capitalista dependiente en el país, se consolidó un proyecto educativo llamado "liberal" el cual sienta las bases de la nueva visión acerca del papel que desempeña la escolaridad de la fuerza laboral en nuestra sociedad, en este proyecto toma vida el discurso educativo del Estado y de modo específico, las ideas de la "Unidad Nacional", de la "Democratización Educativa", de la "neutralidad de la educación", etc.

El proyecto educativo liberal propició el surgimiento de una visión economicista, desarrollista y productivista de la educación (misma que subyace desde entonces en la política educativa que sostiene el Estado mexicano), la cual estableció a su vez una relación estrecha, lineal, determinante entre sistema educativo y productivo, entre escolaridad y empleo.

Bajo este proyecto se asignó a la educación formal como tarea, servir al desarrollo económico del país, específicamente a través de la formación de (cuadros) científicos, profesionales, técnicos, empleados, operarios, obreros, etc., necesarios para el proceso de industrialización, el cual era a su vez considerado

como un instrumento indispensable para el desarrollo económico.

Este proyecto pretendió que la educación fuera productora de mano de obra calificada, lo cual conduciría a la elevación de la productividad de las industrias y por ende al desarrollo económico, de esta manera nació la idea de una educación productivista.

La escolaridad de la fuerza laboral (en este proyecto) se sobrevaloró pues se le atribuyó la capacidad de formar en el individuo los conocimientos, habilidades y destrezas que le permitieran ser productivo, en ese sentido la acreditación educativa garantizaba el aumento de la productividad y con ello el desarrollo económico.

Esta visión economicista, desarrollista y productivista de la educación favoreció una expansión educativa desmedida a partir de la década de los cincuenta, durante los sesenta y hasta mediados de los setenta, pues se esperaba que la educación formal condujera a un desarrollo económico, a la mejor distribución del ingreso y a una mayor igualdad social.

No obstante dicha expansión educativa no cumplió sus promesas y expectativas, pues no mejoró la distribución del ingreso, ni disminuyó el desempleo y subempleo masivo de la fuerza laboral urbana. El crecimiento del sistema educativo no reportó que los mayores niveles de escolaridad en los individuos conllevara a un "mejor empleo", mejor salario, mejores condiciones de vida, etc., ni que los "recursos humanos" generados condujesen a un desarrollo económico sostenido. De esta manera se constató que en la realidad los planteamientos

sostenidos por la visión economicista de la educación son una falacia. Sin embargo, paradójicamente, dicha visión llegó para quedarse en la política educativa del Estado mexicano.

Contrariamente a lo que planteó el proyecto educativo liberal de 1940 y su visión economicista de la educación, (desde nuestro punto de vista) la escolaridad de la fuerza laboral en la sociedad mexicana actual desempeña un papel importante como criterio de selección y exclusión de la fuerza laboral para las diversas ocupaciones o trabajos del mercado laboral. Dicha selección que es al mismo tiempo social y ocupacional no depende sólo del sistema educativo (y la acreditación educativa que proporciona) sino que en ella intervienen mecanismos exógenos a lo educativo, por ejemplo, cuestiones ascriptivas (características raciales, sexuales y étnicas, además de la edad), de conducta social (ausencia de antecedentes penales, recomendaciones, pasado laboral) y actitudinales (aceptación de normas, respeto a la jerarquía); las expectativas de los empleadores frente a la fuerza laboral, la interpretación que hacen éstos de la escolaridad, etc. En este sentido la acreditación educativa no garantiza el empleo ni la calidad del mismo, tampoco el aumento en el nivel de escolaridad del individuo asegura su promoción ocupacional. La acreditación educativa sólo aumenta la probabilidad de acceso a determinadas ocupaciones para las personas con altos niveles de educación formal, y a otras ocupaciones para las personas con baja o ninguna acreditación educativa, a cada una de las cuales se les ha asignado cierto nivel de ingresos.

Quando se alude a la articulación que se establece entre escolaridad y empleo en el caso mexicano saltan a la vista las contradicciones que genera dicha articulación, contradicciones que se reflejan entre lo que afirma ser y ofrecer el sistema escolar y lo que realmente logra pues, por un lado se afirma que la escolaridad es factor de movilidad social (y de hecho la escolaridad es cada vez más un requisito que se exige para el empleo), mientras, por el otro, las oportunidades de empleo tienden a restringirse y la escolaridad se devalúa frente al empleo. por lo tanto, la población se ve obligada (sobre todo la urbana) a exigir cada vez más escolaridad, produciéndose así una sobreescolarización y con ello la devaluación de la educación formal y el aumento del fenómeno del credencialismo.

La articulación entre escolaridad y empleo tiene consecuencias específicas para el sujeto central de análisis en esta investigación: la mujer, pues se conjuga con la problemática educativa y laboral que vive el género femenino.

La mujer mexicana se ha caracterizado por su escasa participación o presencia en el sistema educativo formal. Las oportunidades educativas que poseen han sido inferiores respecto a las que poseen los hombres. La mujer en nuestro país ha enfrentado (históricamente) fuertes obstáculos para su acceso y permanencia en los diversos niveles del sistema educativo formal, sobre todo en los más altos de dicho sistema. Estos obstáculos se explican en parte por su condición de clase, la cual no sólo tiene que ver con su situación económica y su posición en las relaciones sociales de producción sino que intervienen cuestiones

como: el lugar de residencia, el grado de escolaridad de los padres, el capital cultural, la percepción ante la escolaridad, etc.; pero por otra se deben a su condición de género, es decir, a la presencia de un sistema sociocultural que asigna características, actitudes, rasgos de personalidad tareas, etc. distintos a los individuos según su sexo biológico, donde a la mujer se le otorga como papel fundamental en la sociedad el de esposa, madre y ama de casa, como espacio de realización el hogar, la familia y como tareas específicas la reproducción estrictamente biológica (maternidad), la educación y cuidado de niños y ancianos y la reproducción de la fuerza de trabajo a través del trabajo doméstico no asalariado. Estos dos hechos nos explican por tanto que la escolaridad aparezca como algo ajeno o distante para el género femenino ya que sus roles fundamentales, su misión central que le confiere la cultura patriarcal se realiza en el ámbito de lo privado.

Algunos datos ilustran esta situación, en 1990 en la Ciudad de México había 416 937 personas analfabetas, de las cuales un 74.2 % eran mujeres y un 25.7 % eran hombres. Asimismo, había un número significativo de mujeres que poseían como nivel máximo de escolaridad una carrera técnica de carácter terminal, un 80.8% de las personas con estudios técnicos a comerciales con primaria eran mujeres, también había una proporción importante de mujeres cuyo nivel máximo de educación formal era la Normal básica, un 78.9 % de las personas con este nivel educativo eran mujeres y sólo un 21 % eran hombres.

El análisis de la población de la Ciudad de México por

sexos reporta que a medida que aumenta el nivel de escolaridad la presencia femenina disminuye, hasta llegar al nivel superior y posgrado donde el porcentaje de mujeres es bastante reducido respecto a los varones, en 1990, 238 927 personas tenían estudios a nivel superior, un 70.4 % eran hombres mientras sólo un 29.5 % eran mujeres, de las personas que tenían posgrado un 62.1% eran hombres y un 37.8 % mujeres.

Por otra parte y en concordancia con su condición de género tenemos que al final de los ochenta la participación de las mujeres de la Ciudad de México en el mercado de trabajo es considerablemente menor respecto a la participación del género masculino ; un 68.3 % de la población económicamente activa en 1990 eran hombres y sólo un 31.6 % eran mujeres. Aunque sea cierto que dicha participación ha ido incrementándose sobre todo en las últimas décadas, y más aún en la década de los ochenta, a raíz de la severa crisis económica que vivió el país, la cual hizo presión sobre el aumento en el número de trabajadores por familia, y por ende el aumento de la participación de la mujer en el mercado de trabajo; dicha participación no es proporcional con la del hombre.

Las mujeres de la Ciudad de México al final de la década de los ochenta se encontraban ubicadas mayoritariamente en el sector servicios, un 73.4 % del total de la población económicamente activa femenina. Las tres principales ocupaciones de la mujer de la Ciudad de México son: trabajadora de la educación (maestra), oficinista (secretaria) y trabajadora doméstica asalariada. En 1990 en la Ciudad de México un 65.4 % de

las personas ocupadas como maestras eran mujeres, y sólo el 34.5% eran hombres, en el caso de las trabajadoras domésticas remuneradas un 96.2 % eran mujeres y sólo un 3.7 % de las personas que tenían esta ocupación eran hombres, asimismo los datos muestran que un 52 % que trabajaban como oficinistas eran mujeres y un 48 % hombres.

Estas tres ocupaciones se caracterizan por poseer bajos niveles de remuneración, baja valoración social o prestigio, malas condiciones de empleo, poca promoción en el trabajo, puestos de alta subordinación, etc.

Asimismo cabe argumentar que cuando la mujer se incorpora al mercado laboral se da cuenta que éste ejerce una discriminación laboral sobre las mujeres por razón de su sexo, discriminación que se expresa en la desigualdad de oportunidades laborales según el sexo y en la consiguiente relegación de las mujeres hacia ocupaciones "femeninas", las cuales carecen de prestigio social, son mal remuneradas la mayor de las veces, en ocasiones no poseen prestaciones sociales, etc. Esta discriminación en el trabajo se expresa a su vez en la ubicación de las mujeres en puestos de alta subordinación, donde se desempeña siempre un rol auxiliar, "de apoyo", etc. Así la mujer tiene que enfrentar obstáculos al incorporarse al mercado de trabajo tales como: la renuncia patronal a contratarlas si son casadas, están embarazadas o tienen hijos pequeños, rescisión injustificada de la relación laboral en caso de que se embaracen, acoso sexual. Además de tener que cumplir la mayor de las veces una doble jornada de trabajo.

Bajo este contexto la escolaridad de la fuerza laboral femenina es utilizada como un criterio de selección social y ocupacional que propicia la relegación de las mujeres de la Ciudad de México, las cuales se caracterizan por su bajo nivel de escolaridad, hacia actividades económicas que contribuyen a su opresión, en tanto poseen bajos salarios, malas condiciones de trabajo, escasas prestaciones sociales (o ninguna), puestos de poca autonomía y alta subordinación, pocos o ningún requisito educativo y poca promoción en el trabajo. El utilizar la escolaridad como un criterio de selección social y ocupacional de la fuerza laboral para las diversas ocupaciones dentro de la estructura ocupacional jerárquica da legitimidad a dicho proceso de selección al hacer aparecer a la distribución y remuneración desigual de los trabajadores en la jerarquía ocupacional como el resultado justo y objetivo de la mayor productividad de los conocimientos y habilidades, supuestamente representados por la mayor acreditación educativa de unos individuos respecto a los otros.

Si bien es cierto que la escolaridad formal incide en la selección social y ocupacional de la fuerza laboral femenina, ello no significa que no tenga impacto en la selección ocupacional y social del género masculino ; sin embargo esta tesis se centró en las implicaciones que tiene dicha selección para el caso de las mujeres, es decir, en la forma cómo la escolaridad formal en tanto se utiliza como un criterio de selección social y ocupacional propicia la relegación de las mujeres hacia actividades económicas que contribuyen a su

opresión.

Al mismo tiempo, la opresión en tanto tiene que ver con una realidad social y cultural que relega, discrimina y subyuga, no es exclusiva del género femenino, sino también de las minorías sexuales, algunas razas, étnias, los niños respecto a los adultos, etc. Sin embargo para el caso de las mujeres (objeto de estudio de esta tesis) la opresión se refiere de modo particular a su situación en las relaciones patriarcales que sustenta nuestra sociedad, o sea, tiene que ver con la jerarquía sexual que establece el sistema patriarcal, la cual ubica a la mujer en un rol de subordinación con respecto al hombre, con la relegación y discriminación por razón del sexo en el predominio de relaciones sociales asimétricas entre los sexos.

Finalmente tenemos que la explicación dominante en la política educativa a propósito de la relación escolaridad empleo sostiene que existe una relación lineal, directa, determinante entre escolaridad y empleo, y que en este sentido el sistema educativo formal cumple una función técnica respecto a la producción en tanto tiene como papel principal transmitir el conocimiento "requerido" por cada ocupación en la producción. Asimismo, la educación formal que posee un individuo es vista en esta forma de explicar la relación entre escolaridad y empleo como una inversión el Capital Humano que genera beneficios personales, es decir, eleva el salario que se percibe, las condiciones de empleo, la promoción laboral, etc. y sociales, o sea, aumenta el desarrollo económico de un país.

La explicación que ha predominado en relación al vínculo

escolaridad y empleo tiene importantes implicaciones en la problemática de la mujer. Una de las principales consecuencias que observamos es que a partir de dicha explicación tiende a considerarse la escasez, nivel y tipo de escolaridad que posee la mujer, como la causa determinante de su desfavorable situación en el empleo u ocupación, es decir, la educación formal aparece falsamente como la causa principal de la relegación económica, política, social y cultural que sufre el género femenino. De esta manera se soslaya la presencia de una cultura patriarcal, la cual propicia la opresión de la mujer en los diversos ámbitos de la vida social, la presencia de un mercado de trabajo jerarquizado el cual ejerce una discriminación sobre la mujer por razón de su sexo y los obstáculos reales que enfrenta la mujer, como problemática propia al integrarse al mercado de trabajo.

La teoría de la Segmentación del mercado de trabajo y la teoría Sociopolítica de la Educación constituyen parte de un enfoque alternativo ante la explicación que ha dominado acerca de la relación escolaridad empleo. Para estas teorías el tipo y nivel de escolaridad de la fuerza laboral no está necesariamente vinculado a su productividad y empleabilidad. El papel principal de la escolaridad es facilitar la selección social y ocupacional de la fuerza laboral para los diversos segmentos jerárquicos en que se encuentra dividida en el proceso de trabajo.

Estas dos proposiciones teóricas se aproximan más a la comprensión y explicación de la problemática laboral del género femenino en tanto brindan aportes en torno al vínculo escolaridad empleo. Quizá los aportes más relevantes sean, el papel que

asigna a la escolaridad de la fuerza laboral (o sea, servir como criterio de selección social y ocupacional de la fuerza laboral para los diversos niveles de la jerarquía ocupacional), en tanto permite argumentar que dicha selección propicia que la mujer de la Ciudad de México, la cual se caracteriza por su falta de escolaridad formal sea empleada en actividades económicas que significan una relegación social y ocupacional pues son mal remuneradas, poseen baja valoración social o prestigio, malas condiciones de empleo, puestos de alta subordinación, etc.

A su vez el papel que se asigna a la escolaridad desde esta perspectiva permite comprender cómo la escolaridad justifica formalmente la ubicación de las mujeres en ocupaciones pertenecientes a los segmentos más bajos en la estructura ocupacional, donde se encuentran ocupaciones mal pagadas, con malas condiciones de empleo, que exigen un rol de subordinación y servicio continuos, que poseen escasas prestaciones sociales y promoción en el trabajo, etc. contribuyendo de esta forma a la opresión que vive el género femenino.

Otro aporte que hacen estas teorías es plantear la existencia de un mercado de trabajo altamente segmentado y jerárquico el cual no es una instancia de funcionamiento homogéneo para todos los individuos sino que discrimina a los individuos según su raza, situación de clase, sexo, étnia, edad, etc. Este planteamiento pone de manifiesto la discriminación que ejerce el mercado de trabajo sobre la mujer por razón del sexo y su impacto en la división sexual del trabajo, en la remuneración desigual entre los sexos, en la renuncia por parte de los

patrones a contratar mujeres casadas o embarazadas, etc.

El contraste entre estas dos perspectivas teóricas (la dominante y la alternativa) y sus respectivas interpretaciones acerca de la relación entre escolaridad y empleo permite poner de manifiesto que para el caso femenino mexicano la explicación dominante en torno a la relación entre escolaridad y empleo revela las contradicciones, avatares y limitaciones del enfoque técnico-funcional economicista de la educación, dominante en la política educativa de los años ochenta.

APENDICE

ESTADISTICO

AÑO 1990

MUNICIPIO	ESTU TEC		ESTUD TE PREPARA		NORMAL				
	ANALFAB	PRIMARIA	CON PRIM	SECUNDA	CON SEC	BACHILLE	BASICA	SUPERIOR	POSGRAD
ATIZAPAN	10689	47992	3025	31418	7208	12818	493	6153	2798
HOMBRES	3148	22402	691	16278	1379	6688	75	4590	1852
MUJERES	7523	25590	2334	15138	5827	5928	418	1563	944
COACALC	2200	20654	2152	17100	4883	8403	284	2163	669
HOMBRES	507	8974	422	9014	1119	4893	54	1841	536
MUJERES	1693	11680	1730	8086	3764	3520	230	522	333
CUAUTITL	1619	7429	438	5847	1382	2032	85	429	95
HOMBRES	416	3392	103	3171	329	1222	14	319	60
MUJERES	1203	4037	335	2676	1053	810	71	110	35
CHIMALH	12637	42123	1255	21577	1663	3332	138	160	180
HOMBRES	3763	20773	553	11665	671	2141	57	127	93
MUJERES	8854	21350	702	9912	992	1191	81	33	87
ECATEPE	39610	198863	10242	138102	23522	40002	1781	7080	3025
HOMBRES	10905	93730	2668	73784	6081	24387	488	5325	1715
MUJERES	28705	104933	7574	64318	17441	15615	1273	1735	1310
HUIXQUIL	5865	19368	758	12922	1983	4758	135	2588	2214
HOMBRES	1841	6288	224	6512	488	2250	22	1844	1459
MUJERES	4224	11080	532	6410	1515	2508	113	744	755
NAUCALP	28563	120863	7141	87774	15872	31227	946	15167	7495
HOMBRES	7375	57588	1580	48251	3044	17111	178	11089	4920
MUJERES	21188	63277	5561	39523	12828	14116	768	4118	2575
NEZAHUA	43975	207278	8432	153335	23815	46881	1673	7784	3603
HOMBRES	11206	96743	2307	81224	5998	27714	479	5615	2047
MUJERES	32768	108533	6125	72111	17817	19147	1194	2169	1556
TLALNEPA	23667	108414	8116	77058	16793	29127	1094	10307	4917
HOMBRES	6366	49984	1518	41500	3958	16782	223	7497	2993
MUJERES	17307	56430	6600	35558	14835	12345	871	2810	1924
TULTITLA	7112	38000	2458	27551	5685	8966	332	1593	754
HOMBRES	1921	17850	582	14575	1581	5527	63	1245	427
MUJERES	5191	20150	1876	12976	4284	3459	269	348	327
LA PAZ	5964	22871	808	14893	1777	3494	160	414	263
HOMBRES	1752	10978	280	7978	587	2144	60	292	138
MUJERES	4200	11893	528	6917	1210	1350	100	122	125
CUAUTIIZ	7448	46173	3341	35263	9659	14358	597	4697	1727
HOMBRES	1928	20471	646	16690	2284	8423	131	3683	1134
MUJERES	5520	25432	2695	18573	7375	5875	466	1034	593
D. F.	227806	1189214	89050	897144	228686	399635	19527	180392	85125
HOMBRES	58517	531228	15724	458408	43984	223047	3888	125065	52937
MUJERES	171091	657986	73326	438736	184682	176588	15639	5327	32188
CIJ. MEX	416937	2067040	137214	1519930	344886	605029	27225	238827	113063
HOMBRES	107488	944669	27296	791048	71483	342579	5732	168282	70311
MUJERES	309471	1122371	109918	728932	273423	262450	21493	70635	42752

FUENTE: DISTRITOFEDERAL. RESULTADOS DEFINITIVOS DEL XI CENSO GENERAL DE POBLACION Y VIVIENDA. 1990
 ESTADODE MEXICO. RESULTADOS DEFINITIVOS DEL XI CENSO GENERAL DE POBLACION Y VIVIENDA. 1990
 MEXICO, 3PP-INEGI, 1990

CUADRO A-2. POBLACION OCUPADA SEGUN SECTOR
DE ACTIVIDAD. 1990. PRIMERA PARTE

MUNICIPIO	* SECTOR PRIMARIO			* SECTOR SECUNDARIO		
	AGRICUL	MINERIA	EXTRACC	INDUSTRIA	ELECTRI.	CONSTRU
	GANADERI		PETROLE		MANUFA.	
PESCA	GAS					
ATIZAPAN	528	97	945	30818	3047	6604
HOMBRES	489	78	747	24634	2812	6366
MUJERES	39	19	198	6184	235	238
COACALC	355	39	425	14756	522	1589
HOMBRES	337	34	350	11905	452	1473
MUJERES	18	5	75	2851	70	116
CUAUTTL.	482	4	38	6160	62	530
HOMBRES	457	2	34	4855	61	515
MUJERES	25	2	4	1305	1	15
CHIMALH	602	64	40	19401	369	7317
HOMBRES	664	62	36	15151	353	7202
MUJERES	38	2	4	4250	16	115
ECATEPE	1693	192	1615	120628	3040	20859
HOMBRES	1600	170	1356	96372	2792	20123
MUJERES	63	22	259	24256	248	736
HUJQUIL	1369	255	114	8374	279	4341
HOMBRES	1339	249	93	6832	260	4211
MUJERES	30	7	21	1542	19	130
NAUCALP	1468	333	2206	81232	1793	14415
HOMBRES	1379	292	1649	60309	1566	13819
MUJERES	99	41	557	20923	227	596
NEZAHUA	1048	131	831	106023	2698	19602
HOMBRES	963	106	678	78968	2534	18926
MUJERES	83	25	153	27155	164	676
TLALNEPA	690	286	1721	76834	2593	10828
HOMBRES	633	245	1320	56232	2265	10267
MUJERES	57	41	401	17602	328	561
TULTITLAN	649	44	409	29775	608	4059
HOMBRES	621	38	353	23404	572	3893
MUJERES	27	6	56	5371	36	165
LA PAZ	354	33	68	12908	247	3026
HOMBRES	332	32	60	9927	232	2957
MUJERES	22	1	8	2981	15	69
CUAUTI IZ	1227	111	741	39951	1094	4231
HOMBRES	1147	99	607	30967	1013	4003
MUJERES	80	12	134	7984	81	228
D. F.	19145	2407	18019	613695	21128	123205
HOMBRES	17946	1890	13111	450867	18322	114482
MUJERES	1199	527	4908	162818	2806	8743
CIJ.MEX	29607	3996	27172	1158445	37510	220605
HOMBRES	28107	3286	20394	873323	33264	208217
MUJERES	1500	710	6778	285122	4246	12388

CUADRO A-2 POBLACION OCUPADA SEGUN SECTOR
DE ACTIVIDAD. 1990. SEGUNDA PARTE.

MUNIC.	SECTOR TERCIARIO								
	COMERCI COMUNIC	TRANSPO	SERVICIO FINANCIE.	ADMON DEFENSA	SERVIC. PUBLICA	SERVIC. COMUNAL	SERVIC. PROF.	SERVIC. RESTAU. HOTELER	SERVIC. PERSONA NO MANTENI. ESPECIFI.
ATIZAPAN	14263	5055	2668	3967	8353	3046	2736	12671	3985
HOMBRES	10097	4523	1751	2971	3238	2211	1646	7468	2358
MUJERES	4166	532	917	996	5115	835	1090	5203	1627
COACALC	6074	3617	1545	2402	5392	1428	1438	4030	1665
HOMBRES	5502	3228	994	1627	2058	1051	896	3032	1169
MUJERES	2572	389	551	775	3334	377	540	998	676
CUAUITL	2274	769	118	486	1235	281	504	1164	615
HOMBRES	1610	700	79	364	497	205	262	863	444
MUJERES	664	69	39	122	738	76	222	331	171
CHIMALH	13039	3878	557	2958	2104	1301	2566	7996	2237
HOMBRES	9768	3699	447	2539	1053	1135	1617	6034	1546
MUJERES	3271	179	110	419	1051	166	949	1952	691
ECATEPE	67441	27091	6560	17484	29349	8757	14024	35964	13124
HOMBRES	47974	24826	4362	12638	12151	6551	8406	27111	8452
MUJERES	19467	2265	2198	4826	17198	2206	5618	8853	4672
HUIXQUIL	4899	2031	952	2093	2697	1414	886	11157	2434
HOMBRES	3605	1662	719	1705	1166	1066	532	3927	1462
MUJERES	1294	169	233	388	1711	328	364	7230	952
NAUCALP	36612	13439	6749	27546	19223	8997	6111	33962	12182
HOMBRES	25629	11970	4439	24846	7430	6615	4899	17680	7023
MUJERES	10983	1469	2310	2696	11793	2182	3412	16322	5154
NEZAHUA	86261	29742	7806	23306	34066	10268	19067	42927	12979
HOMBRES	63221	27086	5191	17508	13904	7611	12036	32646	7949
MUJERES	23040	2656	2615	5800	20164	2657	7051	10281	5030
TALNEPA	36291	17291	5760	9644	21794	6549	6067	22576	9791
HOMBRES	25041	15129	3489	6694	8116	4549	4556	15174	5922
MUJERES	11240	2162	2261	3150	13678	2000	3531	7402	3869
TULTITLA	10462	5003	1124	3032	5661	1477	2133	6404	2376
HOMBRES	7344	4643	758	2184	2295	1096	1267	4522	1493
MUJERES	3118	360	366	848	3366	379	846	1582	883
LA PAZ	7949	2589	437	1836	2244	838	1612	4297	1091
HOMBRES	5664	2413	327	1477	1023	654	970	3305	662
MUJERES	2285	176	110	359	1221	184	642	992	389
CUAUTIZ	13683	6293	2031	4169	9370	2473	2680	7783	3047
HOMBRES	9489	5705	1356	3038	3594	1752	1562	5595	1953
MUJERES	4194	588	693	1131	5776	721	1095	2188	1094
D. F.	494797	190921	111804	211809	371843	109302	111472	370696	115572
HOMBRES	333024	163447	66635	142004	148574	72699	63672	220596	67132
MUJERES	161773	27474	45169	69605	223269	35603	47800	150102	48440
CIJ. MEX	799235	307719	148101	310914	513553	155131	175326	561669	161296
HOMBRES	548288	269231	90529	219597	205119	107417	102163	348233	107640
MUJERES	250947	36488	57572	91317	308434	47714	73163	213436	73656

FUENTE: DIRECTORIO FEDERAL RESULTADOS DEFINITIVOS DEL XI CENSO GENERAL DE POBLACION
Y VIVIENDA 1990.

ESTADO DE MEXICO RESULTADOS DEFINITIVOS DEL XI CENSO GENERAL
DE POBLACION Y VIVIENDA 1990. MEXICO, SPP-INEGI. 1992

CUADRO A-3

OCUPACION PRINCIPAL SEGUN EL SEXO
PRIMERA PARTE

MUNICIPIO	PROFESIO	TECNICO	TRAB.DE LA EDUC.	TRABAJA DEL ARTE	FUNCION Y DIREC.	TRABAJA AGROPE.	INSP.EY SUPERV.	ARTESAN OBREROS	OPER. DE MAQFLJA	AYUDANT SIMILAR
ATIZAPAN	4397	3659	3232	1097	6789	428	2639	15537	3188	6228
HOMBRES	3363	2393	953	813	5845	406	2547	14286	6399	5700
MUJERES	1034	1466	2279	284	924	20	352	1251	1787	928
COACALC	2058	3232	2025	554	1990	285	2071	6272	2997	1681
HOMBRES	1821	2022	891	443	1884	274	1871	5719	2418	1538
MUJERES	437	1210	1334	111	308	11	200	553	579	345
CUAUTTL	359	836	480	114	318	432	579	2278	1735	1328
HOMBRES	287	370	182	100	254	414	494	2087	1330	1034
MUJERES	72	266	278	14	62	18	85	211	405	292
CHIMALH	325	1238	739	554	215	821	750	17212	5432	5328
HOMBRES	278	836	308	433	167	796	639	15090	4042	4720
MUJERES	47	400	433	71	48	25	111	2122	1390	608
ECATEPE	7843	17174	9654	3677	5558	1438	9854	69718	32027	27553
HOMBRES	8104	10386	3566	2963	4589	1380	8700	81383	25451	23458
MUJERES	1739	6808	6088	714	969	56	1154	8335	6576	4095
HUIXQUIL	1729	1288	959	391	4423	1313	593	7647	1669	1892
HOMBRES	1367	795	240	230	3930	1295	508	7081	1224	1689
MUJERES	362	503	749	161	493	18	85	586	445	203
NAUCALP	11019	9840	8154	3048	17447	1434	6609	37791	24934	18709
HOMBRES	8250	5871	3134	2182	14583	1376	5432	33729	17548	12983
MUJERES	2769	3969	5020	887	2864	58	1377	4082	7388	3728
NEZAHUA	8691	19210	10840	4661	5210	793	7802	79020	26012	21342
HOMBRES	6583	10884	4088	3725	4234	745	6513	66830	19848	17731
MUJERES	2108	8526	6754	936	978	48	1289	12180	7366	3611
TLALNEPA	9083	11358	7325	2588	9288	492	7299	34638	19864	16550
HOMBRES	6833	8231	2423	1961	7828	477	6248	30921	15225	13541
MUJERES	2450	5125	4902	607	1658	15	1051	3717	4639	3009
TULTITLA	1738	3489	1948	673	1411	600	2987	12033	6156	6234
HOMBRES	1410	2140	711	558	1205	583	2654	10989	6543	5308
MUJERES	328	1349	1237	115	206	17	333	1044	1613	926
LA PAZ	533	1211	920	361	295	282	678	9028	3863	2669
HOMBRES	402	753	370	307	235	265	570	7854	2879	2480
MUJERES	131	458	550	54	60	17	108	1174	984	409
CUAUTLIZ	3778	5315	3782	939	4444	1067	5034	13314	8797	6988
HOMBRES	2994	3326	1283	744	3794	1010	4435	12150	7409	5528
MUJERES	784	1989	2499	195	650	57	599	1164	2388	1460
D. F.	155803	157981	118408	48421	133896	17187	81609	392830	130805	121446
HOMBRES	110540	87236	40191	36056	106230	16425	51338	346044	90526	96671
MUJERES	45083	70725	78217	13365	27666	782	9771	48786	40279	24575
CJU.MEX	207158	235817	168476	69079	191280	26570	108982	697318	275477	236744
HOMBRES	149832	133023	58138	50565	154378	25448	92449	614123	196636	192557
MUJERES	57324	102794	110340	17514	36882	1122	16513	83195	75839	44187

CUADRO A-3

OCUPACION PRINCIPAL SEGUN EL SEXO
SEGUNDA PARTE.

MUNICIPIO	OPER.DE TRANSP.	OFICINIS- TAS	COMERCI. DEPENDI.	TRABAJA. AMBULAN	TRAB.EN SERV.PUB	TRABA DOMES.	PROTEC. Y VIGILA.	NO ESPECIF.
ATIZAPAN	5893	13474	10431	1890	5417	4517	2221	2108
HOMBRES	5821	8907	7234	1284	3685	171	2124	1473
MUJERES	72	6567	3197	423	1732	4346	97	635
COACALC	3293	9697	8321	857	2021	458	829	838
HOMBRES	3255	5107	4428	608	1209	8	790	448
MUJERES	38	4590	1893	251	812	450	39	188
CUALTITL	971	1747	1857	354	687	214	284	433
HOMBRES	960	911	1288	256	438	9	271	335
MUJERES	11	836	571	98	249	205	13	98
CHIMALH	4060	3888	9148	3810	5478	1842	2980	1325
HOMBRES	4021	2701	6539	2680	4235	80	2889	974
MUJERES	39	1187	2557	930	1243	1562	91	351
ECATEPE	28387	48311	48158	14449	20970	5504	10600	6930
HOMBRES	28141	25885	33422	10732	13584	218	10150	4984
MUJERES	246	22626	14734	3717	7376	5288	450	1946
HUIXQUIL	2590	3470	3387	399	2328	7059	1227	1103
HOMBRES	2570	1782	2321	282	1811	284	1182	738
MUJERES	20	1688	1066	117	715	8795	45	367
NAUCALP	16105	31585	26634	5848	13497	14585	17548	5700
HOMBRES	15908	15845	18588	4037	9013	487	17180	3730
MUJERES	197	15740	8048	1811	4484	14098	388	1970
NEZAHUA	27653	50512	62545	21855	29291	6221	12583	5578
HOMBRES	27307	28790	43084	16183	19849	295	11945	3937
MUJERES	346	23722	19481	5682	9342	5926	618	1639
TLALNEPA	14831	37978	28255	8211	12402	5180	4803	4974
HOMBRES	14510	18131	18315	4375	7719	152	4612	3510
MUJERES	121	19647	7840	1836	4683	5028	191	1464
TULTITLA	5487	10433	8118	1829	3398	985	1753	1142
HOMBRES	5430	5772	5731	1149	2123	32	1688	801
MUJERES	57	4661	2387	480	1275	953	85	341
LA PAZ	2831	3438	5634	1757	2943	716	1515	659
HOMBRES	2800	2015	3909	11248	2029	37	1457	477
MUJERES	31	1421	1725	511	914	679	58	182
CUALTIIZ	8989	15333	10340	1815	4093	1383	2037	1318
HOMBRES	8825	8075	7383	1325	2582	42	1957	920
MUJERES	64	7258	2977	490	1511	1341	80	398
D. F.	168851	530885	341328	95002	189602	117845	65595	37153
HOMBRES	166827	245800	228787	85019	115282	4401	62134	24361
MUJERES	1724	285062	112541	29883	74220	113444	3481	12792
CIJ. MEX	287441	780529	580152	155278	292025	116309	123935	69055
HOMBRES	284475	385324	381035	109137	183469	8194	118319	46888
MUJERES	2966	395205	179117	46139	108556	180115	5816	22368

FUENTE: RESULTADOS DEFINITIVOS DEL CENSO GENERAL DE POBLACION
Y VIVIENDA. 1990. DISTRITO FEDERAL Y ESTADO DE MEXICO.

1990

MUNICIPIO U OBRER	EMPLEAD O PEON	JORNALE SU CUEN	TRAB.POR PATRON EMPRESA	TRAB.FAM.		
				NO REMUNER	NO ESPECIF.	
ATIZAPAN	76807	2601	13291	3698	249	2337
HOMBRES	53645	2432	10531	3136	129	1514
MUJERES	22962	169	2760	560	120	823
COACALC	36241	494	8884	874	174	930
HOMBRES	26961	458	5232	789	100	590
MUJERES	11280	36	1432	185	74	340
CUAUTTL	11116	394	2604	258	70	340
HOMBRES	8061	379	2073	211	44	230
MUJERES	3055	15	531	47	26	110
CHIMALH	46432	2427	13163	503	285	1909
HOMBRES	36716	2338	10527	411	166	1348
MUJERES	9716	89	2636	92	119	561
ECATEPE	283500	7013	82876	4511	1453	8448
HOMBRES	207800	6669	50147	3721	836	5711
MUJERES	75700	344	12729	790	617	2737
HUQUIL	31784	1627	5096	3475	188	1333
HOMBRES	19409	1573	4143	3079	134	749
MUJERES	12375	54	955	396	54	584
NAUCALP	209711	5311	35104	10183	958	7243
HOMBRES	143767	4959	27449	8568	511	4560
MUJERES	65944	352	7655	1577	445	2683
NEZAHUA	297714	5104	60404	5268	2502	8875
HOMBRES	209739	4777	62913	4355	1560	5883
MUJERES	87905	327	17491	913	942	2992
TLALNEPA	184441	3674	31930	4651	958	4761
HOMBRES	126241	3654	24926	4119	584	3126
MUJERES	58200	220	7004	832	394	1633
TULTITLA	57190	1944	10199	900	273	1708
HOMBRES	42782	1832	8159	737	154	1141
MUJERES	14408	112	2040	163	119	567
LA PAZ	26206	968	7663	449	198	1043
HOMBRES	21976	897	5975	367	130	720
MUJERES	7232	71	1688	82	68	323
CUAUTIZ	79395	1923	12336	1969	439	1700
HOMBRES	57171	1822	9911	1649	216	1093
MUJERES	22224	101	2427	320	223	607
D. F.	2226166	38397	463657	83537	13913	57135
HOMBRES	1396484	35904	352279	68186	7719	33799
MUJERES	831684	2493	111378	15351	6194	23336
CIU.MEX	3573437	72077	744991	120656	21656	97782
HOMBRES	2350752	67694	574265	99346	12263	60466
MUJERES	1222685	4383	170726	21506	9395	37296

FUENTE: DISTRITO FEDERAL RESULTADOS DEFINITIVOS DEL XI CENSO GENERAL DE POBLACION Y VIVIENDA. 1990
ESTADO DE MEXICO.RESULTADOS DEFINITIVOS DEL XI CENSO GENERAL DE POBLACION Y VIVIENDA. 1990
MEXICO, SPP-NEGI, 1992

CUADRO A-5

HORAS DE TRABAJO SEGUN EL SEXO
AÑO 1990

MUNICIPIO	NO TRABAJO	HASTA 8 HRS	DE 9-18 HRS	DE 17-24 HRS	DE 25-32 HRS	DE 33-40 HRS	DE 41-48 HRS	DE 49-56 HRS	(+ DE 56) HRS	NO ESPECIF.
ATIZAPAN	1061	1770	2132	2961	5122	29255	26757	11525	13036	2564
HOMBRES	1259	1149	1234	1426	2409	20174	21916	9153	10588	1778
MUJERES	402	621	898	1535	2713	9081	6841	2367	2150	786
COACALC	855	806	886	1396	2673	16845	12514	5043	5323	1034
HOMBRES	577	533	548	866	1324	11650	9665	3964	4446	737
MUJERES	278	275	438	730	1349	5195	2849	1059	877	297
CUAUTTL	222	215	303	483	736	3696	5202	1547	2093	285
HOMBRES	180	132	192	270	454	2652	3983	1201	1723	211
MUJERES	42	83	111	213	282	1044	1219	346	370	74
CHIMALH	1309	1875	1918	1878	2957	11586	18291	5855	14419	1831
HOMBRES	1119	1311	1379	1309	2037	9065	14898	6993	12012	1393
MUJERES	190	364	539	569	920	2521	3393	1862	2407	448
ECATEPE	6526	5189	7141	10702	18620	100510	114166	43874	53248	7825
HOMBRES	5100	3433	4396	6019	10776	71540	89706	34134	44102	5678
MUJERES	1426	1756	2745	4683	7844	26970	24460	9740	9146	2147
HUXTQUIL	562	958	1090	1325	2309	11047	12358	5850	6618	1386
HOMBRES	443	595	600	664	1119	6670	6755	4372	4757	912
MUJERES	119	363	490	661	1190	4177	5603	1478	1861	476
NAUCALP	4415	4518	5743	7846	13637	72049	73067	31262	48268	7663
HOMBRES	3364	2776	3165	3929	6620	46736	52750	23823	41208	5441
MUJERES	1051	1742	2558	3717	6617	25313	20317	7639	7060	2422
NEZAHUA	7214	6763	9158	12929	23242	111320	106979	49686	64554	7752
HOMBRES	5489	4583	5689	7489	14056	76916	80770	37199	51548	5496
MUJERES	1725	2180	3469	5430	9186	34404	26209	12667	13006	2254
TLALNEPA	3755	3231	4662	6742	11972	70112	70760	26387	28536	4736
HOMBRES	2720	2029	2693	3415	6204	45927	53038	20043	23251	3312
MUJERES	1035	1202	1969	3327	5768	24185	17742	6344	5285	1426
TULTITLA	1355	1261	1391	1987	3266	20053	24461	7854	8751	1655
HOMBRES	1048	856	895	1063	1810	14597	19460	6326	7407	1341
MUJERES	307	403	496	904	1456	5456	5001	1528	1344	514
LA PAZ	660	739	850	1203	1993	6265	12333	5123	7295	946
HOMBRES	533	496	634	760	1261	6127	9669	3945	5935	705
MUJERES	127	243	316	443	732	2158	2664	1178	1360	243
CUAUTIZ	1770	1264	1768	2719	4548	30555	31110	10550	11652	1626
HOMBRES	1349	842	1011	1359	2261	21663	23803	8326	10066	1169
MUJERES	421	422	757	1360	2287	8892	7307	2224	1784	459
D. F.	48575	41626	61691	105705	191166	1001741	700577	326949	350756	54021
HOMBRES	33079	23615	32743	45861	85400	615429	495224	241629	273263	34706
MUJERES	15496	17811	28948	56824	95766	386312	205353	87120	77493	19313
CIJ.MEX	78679	70017	99393	157656	262241	1487054	1210595	536705	614769	93732
HOMBRES	56260	42552	55179	77251	145951	949346	663637	401133	490606	62673
MUJERES	22619	27465	43754	80405	136290	537708	326958	135572	124163	30659

FUENTE: DISTRITO FEDERAL RESULTADOS DEFINITIVOS DEL XI CENSO GENERAL DE POBLACION Y VIVIENDA 1990
ESTADO DE MEXICO RESULTADOS DEFINITIVOS DEL XI CENSO GENERAL DE POBLACION Y VIVIENDA 1990
MEXICO, SPP-INEGI, 1992

CUADRO A-8

INGRESOR SEGUN EL SEXO

AÑO 1990

MUNICIPIO	NO RECIBE INGRESO	HASTA EL 50% DE UN S.M.	+DE 50% Y -DE UN S.M.	AÑO		+ DE 2 Y -DE 3 S.M.	DE 3 S.M. Y HASTA 5 S.M.	+ DE 5 S.M. Y HASTA 10 10 S.M.	MAS DE 10 S.M.	NO ESPECIF.
				1990 UN S.M.	+ DE UN S.M. Y HASTA 2 S.M.					
ATIZAPAN	742	4388	14277	1300	35475	14211	10100	8158	6288	3888
HOMBRES	414	2971	8794	973	25051	10983	7340	6820	5449	2794
MUJERES	328	1415	5483	327	10424	3228	2760	1538	817	1074
COACALC	429	1816	5480	388	18152	9103	7449	3733	1482	1485
HOMBRES	245	1238	3447	262	10588	6804	6022	3264	1239	1045
MUJERES	184	580	2033	108	5568	2299	1427	489	243	420
CUAUTTL	255	450	2428	53	8230	2487	1582	762	304	251
HOMBRES	183	303	1584	34	4471	2020	1300	852	257	194
MUJERES	72	147	844	19	1759	487	282	110	47	57
CHIMALH	768	3824	3968	584	35881	10206	4717	1611	1268	1918
HOMBRES	518	2907	2470	488	28189	8891	4182	1408	1061	1398
MUJERES	252	917	1498	98	7672	1315	535	205	205	520
ECATEPE	2927	15283	62785	2743	183082	59823	31832	13487	8872	8987
HOMBRES	1794	10423	42440	2112	119857	48434	28393	11510	5580	6361
MUJERES	1133	4860	20325	631	43225	11389	5439	1977	1312	2626
HUXTQUIL	802	1834	2083	879	18285	6258	3588	2494	5174	2370
HOMBRES	459	1218	977	878	10160	4857	2680	1728	4590	1752
MUJERES	143	618	1086	201	8105	1399	888	766	594	618
NAUCALP	2232	11589	40749	2412	109981	33301	22570	19070	15574	11050
HOMBRES	1373	7539	23516	1722	79373	25159	15584	14609	13245	7712
MUJERES	859	4030	17233	890	30588	8142	6986	4461	2329	3338
NEZAHUA	5137	14974	22084	2895	197824	71415	48814	20982	8205	9707
HOMBRES	3287	10238	13399	2171	137005	54508	37689	17589	6540	8843
MUJERES	1870	4736	8685	724	60819	16909	9145	3373	1665	2884
TLALNEPA	2084	9576	33189	1808	92452	35538	25870	15522	8212	8888
HOMBRES	1282	6250	20980	1323	83851	28154	18787	12881	8774	4810
MUJERES	802	3326	12229	483	28601	9382	6903	2881	1438	2058
TULITLA	698	3341	11045	568	28239	12534	7587	3483	1612	2109
HOMBRES	440	2388	7587	425	21504	10222	6399	3023	1329	1510
MUJERES	256	975	3458	143	7735	2312	1188	480	283	599
LA PAZ	454	1981	2503	258	20199	7051	3870	1495	858	1062
HOMBRES	313	1435	1495	202	14993	5750	3114	1282	875	798
MUJERES	141	548	1008	54	5208	1301	558	203	183	266
CUAUTLIZ	888	2567	3510	15	35738	18740	17199	10999	5589	2541
HOMBRES	507	1829	2027	13	24162	13979	13445	9310	4789	1801
MUJERES	391	738	1483	2	11574	4761	3754	1689	780	740
D. F.	30424	110742	434699	22079	1148519	443807	316737	191714	103556	87530
HOMBRES	17930	64547	251734	15007	718428	313808	223721	148315	82792	58291
MUJERES	12494	46195	182965	7072	428091	130201	93016	43399	17764	29239
CU.MEX	47838	182343	638738	35958	1908795	724470	499475	293490	161950	139724
HOMBRES	28723	113260	380430	25410	1257410	531385	366816	231979	134280	95305
MUJERES	18915	69083	258308	10548	649385	193105	132859	61511	27680	44419

FUENTE: DISTRITO FEDERAL. RESULTADOS DEFINITIVOS DEL XI CENSO GENERAL DE POBLACION Y VIVIENDA. 1990
ESTADO DE MEXICO. RESULTADOS DEFINITIVOS DEL XI CENSO GENERAL DE POBLACION Y VIVIENDA. 1990
MEXICO, SPP-NEGI, 1992

BIBLIOGRAFIA.

- AGUILAR Hernández Citlali y SANDOVAL Flores Etelvina.
"Ser Mujer - Ser Maestra. Autovaloración Profesional y Participación Sindical". En: SALLES Vania y Mc Phail Elsie (coords). Textos y Pre - Textos: Once Estudios sobre la Mujer. México. Colegio de México. Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer. 1991. 325 p.
- BELLEW Rosemary, RANEY Laura y BUBBAROOK K.
"La Educación de las Niñas". En: Revista Finanzas y Desarrollo. Publicación trimestral del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Colombia, marzo de 1992. 61 p.
- BENET Mary Kathleen.
El Ghetto Secretarial. Ed. Extemporáneos, México. 1975. 225 p.
- BOSERUP Ester y LILJENCRAHTZ Christina.
"La Integración de la Mujer en el Desarrollo. Por qué. Cuándo, cómo". En: Estudios sobre la Mujer. El Empleo y la Mujer. Bases Teóricas, Metodológicas y Evidencia Empírica. Edit. La Secretaría de Programación y Presupuesto. Coordinación General de los Servicios Nacionales de Estadística, Geografía e Informática. México. 1982. 469 p.
- BRITO De Martí Esperanza.
"Una Legislación Insuficiente". En: Revista FEM Vol. IV. Núm. 16. México. Septiembre 1980 - Enero 1981. 78 p.
- BROKE Nigel.
"Actitudes de los Empleadores Mexicanos respecto a la Educación: ¿Un Test de la Teoría del Capital Humano?". En: PEREZ Castaño María Guadalupe (coord). Planeación Académica. México. UNAM - Porrúa. 1988. 254 p.
- CARNOY Martín.
"Economía y Educación". En: Revista del Consejo Nacional Técnico de Educación. Núm. 40. México, SEP. Abril - junio de 1982. Vol. III. Cuarta Época, p.p 36 - 70.
- CARRERAS Dandicho Mercedes.
"Puntos de Reflexión acerca de la Mujer en la Academia: Revisión Bibliográfica." En: Revista Perfiles Educativos. Núm 39. Marzo de 1989. p.p.47 - 59.
- CORTINA Regina.
"La Mujer y el Magisterio en la Ciudad de México". En: Revista FEM. Núm. 36. México 1987. p.p. 37 - 40.
- DETTMER G. Jorge y ESTEINOW María del Rosario.
"Enfoques Alternativos a la Economía de la Educación". En: PEREZ Castaño María Guadalupe. (coord.), Planeación Académica. México. UNAM - Porrúa. 1988. p.p. 69 - 87.

- ELU DE Islero María del Carmen.
El Trabajo de la Mujer en México: Alternativa para el Cambio.
Mit. Instituto Mexicano de Estudios Sociales, A. C. (INES).
México. 1875. 192 p.
- FERNANDEZ Hazelia Concepción.
"La Criada y la Señora, dos Servidumbres". En: Revista FEM.
Vol. IV Núm 16. México. Septiembre 1980 - Enero 1981. 78 p.
- FUENTES Rossana.
"Predecibilidad y Estabilidad Fiscal, Condición para Captar
Capital Foráneo: SHCP, Arbitraria". En: El Financiero. México.
1992. 61 p.
- GALEANA De Valadés Patricia.
La Participación de la Mujer en la Vida Nacional.
México. Edit. UNAM. 1989. 587 p.
- GARCIA Zenteno René.
"Ideología y Planeación Educativa: Apuntes Teóricos".
En: Revista Mensual, publicada por el Sindicato de Trabajadores
de la UNAM, (STUHAM). Núm. 50. Época 11/ México. D.F.. Enero de 1985. 58 p.
- GELBER B. Sylva.
"La Seguridad Social y las Mujeres". Impreso por La Concorde. Lausana,
Suiza. 1976. p.p. 73 - 89.
- GLAZMAN Noquel e IBARROLA de María.
Vienes de Estudio: Propuestas Institucionales y Realidad Curricular.
M. Nueva Imagen. México. 1989. 336 p.
- GOBIERNO Federal.
Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989 - 1994.
México. 1988.
- GOLDSWITH Lonelly Mary.
"Uniformes, Escobas y Lavaderos: El Proceso Productivo del Servicio Doméstico".
En: De OLIVEIRA Oriandina. (coord.). Trabajo, Poder y Sexualidad.
Mit. Colegio de México. Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.
México. 1989. p.p. 103 - 132.
- GOMEZ Zambo Víctor Manuel, et. al.
Educación y Mercados de Trabajo. Políticas de Selección y Promoción de la Fuerza Laboral.
Mit. Fundación Javier Barros Sierra. México. Mayo. 1980.
- GOMEZ Zambo V. Manuel y MUNGUIA Espítia Jorge.
"Educación y Estructura Económica: Marco Teórico y Estado del Arte de la Investigación
en México". En: PEREZ Castañón María Guadalupe. (coord.). Planeación Académica.
México. UNAM - Porrúa. 1988. p.p. 125 - 165.

- GUEVARA Niebla Gilberto.
 "La Crisis y la Educación". En: México ante la Crisis. Vol. II.
 1985. p.p. 127 - 139.
-
- Saber y Poder. México. Edit. Universidad de Sinaloa.
 1983. 250 p.
- INSTITUTO Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI).
II Censo General de Población y Vivienda 1990.
Resultados Definitivos para el Distrito Federal y el Estado de México.
 México. 1990.
- IZAGUIRRE Maritza et. al.
Participación de la Mujer en el Desarrollo de América Latina y el Caribe.
 Chile. Edit. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
 1975. 177 P.
- LAGARDE Marcela
Los cantiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas.
 México, 1990, Edit UNAM, Coordinación General de Estudios de Posgrado. PpYL, CESU (Centro de Estudios sobre la Universidad) P. 651.
- LAMAS Marta.
"La Antropología Feminista y la Categoría Género". En: Revista
Nueva Antropología. Núm 30. Vol. VIII. Noviembre 1986. p.p. 175 - 183.
- "La Secretaria no es la Segunda de Alguien". En: Revista FEH.
 Núm. 3. México. Abril - Junio 1977. 74 p.
- LARGUIA Isabel.
"La Mujer: Notas para un Debate". Ed. Nueva Mujer.
 Buenos Aires, Argentina. 1978. p.p. 69 - 84.
- MANTECON Vázquez Verónica.
"El Intento Redentor de José Vasconcelos". En: LECHUGA Solís Graciela.
 (comp.). México. Edit. UAM, Iochimilco. 1983. 150 p.
- MARTINEZ Della Roca.
"Los Antecedentes: Educación y Proyecto Liberal".
 México. 1980. p.p. 7 - 60.
- MINCER Jacob y POLACHERK Solomon.
"La Inversión de la familia en Capital Humano: Las Ganancias de la Mujer".
 En: Estudios sobre la Mujer. El Empleo y la Mujer. Bases Teóricas, Metodológicas y Evidencia Empírica. Edit. Secretaría de Programación y Presupuesto. Coordinación General de los Servicios Nacionales de Estadística, Geografía e Informática.
 México. 1982. p.p. 185 - 225.
- MUROZ Izquierdo Carlos y RUBIO Almonacid Maura.
Investigaciones sobre las Relaciones entre Educación y Empleo: El caso de México (Evolución Histórica, Resultados Obtenidos, y Perspectivas para la Década de los Noventa.
 Reportes Ocasionales. Universidad Iberoamericana. Programa Institucional de Investigación sobre Problemas Educativos (INVEDUC). México. Septiembre 1989. 51 P.

- WASH June.
"Algunos Aspectos de la Integración de la Mujer en el Proceso de Desarrollo: Un Punto de Vista". En: Estudios sobre la Mujer. El Empleo y la Mujer. Masas Teóricas, Metodológicas y Evidencia Empírica. Edit. Secretaría de Programación y Presupuesto. Coordinación General de los Servicios Nacionales de Estadística, Geografía e Informática. México. 1982. p.p. 29 - 73.
- ORNELAS Bavaero Carlos.
"La Educación Técnica y la Ideología de la Revolución Mexicana".
En: LECHUGA Solís Graciela. México. Edit. Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Michmilco, 1983. 150 P.
- PEREZ Rocha Manuel.
Macación y Desarrollo. La Ideología del Estado Mexicano.
México. Edit. Universidad de Zacatecas. 1983 285 P.
- PESCADOR José Angel.
"Teoría del Capital Humano: Exposición y Crítica".
En: PEREZ Castaño María Guadalupe (coord.). Planeación Académica.
México. UAM - Porrúa. 1988. p.p. 49 - 55.
- ROBLES Martha.
Macación y Sociedad en la Historia de México.
México. Ed. Siglo XXI. 1985. 262 P.
- SANCHEZ Nivera Alma Rosa y ESPINOSA Damian Gisela.
Feminismo y movimiento de Mujeres en México: 1970-1990.
Manografiado. Pronta publicación. México, 1992.
- SANCHEZ Mada Juan José.
"Acercas del Concepto de Capital Humano" En: PEREZ Castaño María Guadalupe (coord.).
Planeación Académica. México. UAM - Porrúa. 1988. p.p. 35 - 37.
- SCHULTZ Theodore W.
"Inversión en Capital Humano". En: PEREZ Castaño María Guadalupe (coord.).
Planeación Académica. México. UAM - Porrúa. 1988 p.p. 39 - 48.
- TABOADA Dra.
"Educación y Lucha Ideológica en el México Posrevolucionario (1920 - 1940).
México. 1985 p.p. 1 - 62.
- TEDESCO Juan Carlos.
"Educación y Empleo: Un Vínculo en Crisis" En: PEREZ Castaño María Guadalupe (coord.).
Planeación Académica. México. UAM - Porrúa. 1988 p.p. 121 - 124.
- URRUTIA Elena.
"Las que Sacuden y Barren nuestras Porfiadas Niserias". En: Revista PEM.
No. IV. Núm 16. México. Septiembre 1980 - Enero 1981. 78 P.
- ZEA Leopoldo.
El Positivismo y la Circunstancia Mexicana. Ed. Fondo de Cultura Económica.
México. 1985. 188 P.