



Open Access Repository

www.ssoar.info

Los valores educativos en México

Muñoz García, Humberto

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Muñoz García, H. (1993). Los valores educativos en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 38(154), 159-184. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.1993.154.50677>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>


Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Diese Version ist zitierbar unter / This version is citable under:

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-60317-9>

Los valores educativos en México

**Humberto
Muñoz García***

* El autor agradece a José Luis Torres Franco su asistencia técnica, aportes y comentarios.

Introducción

Durante los últimos años, el gobierno de México ha impulsado estrategias de desarrollo basadas en la inserción de la economía en el ámbito internacional. A través de ellas se pretende volver a crecer, elevar los niveles de bienestar y alcanzar la modernidad. En el transcurso se han producido cambios en el Estado, la sociedad y la economía y presentado nuevos desafíos, que para sortearse demandan valores y actitudes de la población que coadyuven al logro de los objetivos sociales.

Generar, reemplazar o reafirmar valores, en otras palabras, gestar una ética social vinculada al estilo de desarrollo que se promueve, supone hacer una serie de reformas, entre las que se incluye la del sistema educativo. Éste desempeña una función política trascendente, pues a través de la educación que se imparte se alcanzan identidades, consensos, legitimidades y valores ciudadanos que influyen y dan sentido a la reordenación social implicada en un nuevo modelo de desarrollo.

El sistema educativo mantiene relaciones con las más diversas instancias de la sociedad. Por ello, en él confluyen, se mani-

fiestan y articulan intereses económicos y políticos de actores, grupos sociales e individuos que buscan dirigir sus cambios para imprimir orientaciones al modelo de desarrollo. De ahí que modificar el sistema educativo e incrementar el valor social de la escolaridad se ha convertido en un formidable reto político. Lo que la población piensa u opina sobre el sistema de enseñanza es fundamental para el logro de acuerdos que permitan modificarlo y hacer que funcione adecuadamente para satisfacer las exigencias del modelo fincado en la apertura de mercados.

El propósito de esta investigación es realizar un análisis de los valores educativos que tenían los mexicanos en 1989. En este punto del tiempo, en el discurso político se reconoce la necesidad de transformar el sistema educativo para hacer viable la transformación productiva con equidad (CEPAL, 1992). En ese entonces, se advierte que el esfuerzo educativo desplegado durante décadas resultó insuficiente para formar los recursos humanos requeridos para el país, y, además, que la escolaridad se distribuyó social y territorialmente de una forma muy desigual.

Al margen del sistema educativo quedaron grupos sociales que no pudieron aprovechar las oportunidades de estudio o que sólo alcanzaron niveles mínimos de escolaridad, manteniéndose en un entorno de escaso "capital cultural" (Bordieu, 1967; Dahrendorf, 1979; Solari, 1980) que obstaculiza la adopción de pautas valorativas acordes a los nuevos tiempos del país, por un lado. Por el otro, en el periodo de la crisis la depreciación de la escolaridad en el mercado de trabajo afectó a aquellas franjas de la sociedad que habían logrado educarse. Este efecto de la recesión posiblemente influyó para que dejara de considerarse a la escolaridad como mecanismo de movilidad social y, por tanto, para que se revaluara al sistema de educación pública.

También, hacia el término de los años ochenta, se consideró que el sistema escolar había llegado al fin de la etapa de expansión cuantitativa. Gobernantes, empresarios y algunos sectores manifestaban abiertamente que la educación debe impartirse con calidad y eficacia en todos los niveles sociales. Pasar a esta etapa supone que el sistema educativo funcione de otra manera para otorgar y distribuir un conocimiento socialmente significativo (Tedesco, 1991) y que la población perciba y esté convencida de que la escolaridad,

en efecto, sirve para distintos fines económicos, sociales y políticos.

Se trata de recuperar la idea, puesta de lado durante el periodo de la crisis, de que la escolaridad tiene un valor para el progreso y la prosperidad comunitaria y personal. De que a través de ella las personas adquieren habilidades y destrezas y se forman en principios éticos que les permiten tener un buen desempeño en la vida social, el trabajo, la familia, la ecología, la cultura y la participación política responsable (CEPAL, 1992). Así, la valoración educativa se centra primordialmente en la escolaridad, en tanto que sirve como medio para obtener otros satisfactores. Por esta vía se alude al funcionamiento del propio sistema de enseñanza y por extensión al Estado y a su política en la materia.

En un momento en que se transita hacia un modelo de desarrollo que busca hacer compatibles el crecimiento, la democracia y la equidad ponderando a la educación, es fundamental conocer el grado de consenso o diferenciación acerca de los valores educativos que sustentan distintos grupos de la sociedad mexicana. La percepción y las experiencias con respecto al sistema escolar, así como el uso de la escolaridad para diferentes fines, tienen una traducción valorativa distinta entre la población. Sus diferencias regionales, sociales, grupales, familiares e individuales influyen en la evaluación que hacen de la realidad escolar y en los valores educativos que sustentan. Asimismo, el significado que se le atribuye a la escolaridad es diferente en la sociedad según las necesidades, demandas o aspiraciones que de ella tienen distintos sectores o grupos (Loaeza, 1988).

En este estudio se analizan opiniones individuales expresadas en torno al uso de la escolaridad y al funcionamiento del sistema escolar como una forma de aproximación a los valores educativos de la población.¹ Se considera que las opiniones son indicativas de lo que subyace en el marco valorativo de las personas, que se configura con

¹ En la encuesta que se utiliza para este estudio (véase la nota 3), "los valores" fueron captados través de opiniones expresadas como respuesta a las preguntas contenidas en un cuestionario. Las opiniones son reflejo "de lo que se piensa", "de lo que se creé", de la disposición mental que tiene un individuo para responder de una determinada manera a objetos y situaciones con las que se relaciona. (Véase, p.e., Lewis, 1991; Abramson, 1983). Desde otra perspectiva, cabe recordar que hay toda una tradición sociológica, a partir de los clásicos, en el estudio de los valores humanos que se funda en una discusión de enfoques analíticos mucho más amplios que el estudio de opiniones. Una revisión del punto puede encontrarse en Means (1970).

múltiples elementos que operan en distintos planos de la realidad social. En el caso de México, por ejemplo, hay una visión histórica sobre el papel de la educación que probablemente influye sobre lo que expresan los individuos miembros de diferentes sectores de la sociedad acerca de la escolaridad y el sistema educativo en un momento determinado. Por tanto, en la primera parte se expresan algunas ideas al respecto, que sirven como telón de fondo al análisis y para entender e interpretar las respuestas que se han dado a un conjunto de preguntas.

Tales respuestas se agrupan en tres dimensiones a través de las cuales se captan las opiniones sobre la educación:

a) La utilidad que se le atribuye como instrumento en el mercado laboral;

b) Como medio para obtener satisfactores en el ámbito de lo social, y

c) Respecto al funcionamiento del sistema educativo (véase el anexo).

Se eligieron las dos primeras porque los deseos y necesidades que manifiestan las personas para escolarizarse radican ya sea en la consecución de un buen empleo o en el logro de reconocimiento o prestigio social. La última, debido a la pérdida de calidad de la enseñanza que se imparte en el sistema público, a raíz de la política educativa seguida durante el periodo de ajuste económico en el decenio pasado (Muñoz y Suárez, 1990; Fuentes Molinar, 1990).

El segundo apartado consiste en analizar las opiniones de la población en cada una de las dimensiones seleccionadas. Enseguida, se examina, si existe relación en las opiniones emitidas. La educación es apreciada de distintas maneras y para diversos propósitos. Es de interés saber en qué medida hay congruencia entre las opiniones que se sostienen o si sólo son puntos de vista diferentes en torno a la educación.

En el tercer apartado se analizan las diferencias de opinión entre grupos sociales (definidos según su posesión del bien educativo y de acuerdo a características sociodemográficas) en cada dimensión, con lo cual se pueden delimitar no sólo los factores que producen heterogeneidades en las opiniones, sino también las visiones que ostentan distintos agrupamientos sociales.

La última parte está dedicada a conocer las posibles demandas

potenciales de educación a partir de las aspiraciones y expectativas de logro escolar de los individuos según el grupo social al que pertenecen y la forma en que se valora la educación. Este análisis es relevante por la reevaluación del logro escolar en la sociedad, y que ha sido enfatizado en el régimen actual, instaurado en 1988. Asimismo, porque contribuye a entender de qué manera los elementos valorativos funcionan como estímulos o frenos para obtener educación y sus repercusiones sobre la desigualdad.

Este trabajo se lleva a cabo como parte del Programa de Investigación sobre Educación y Empleo² en el que se analizan las realidades de mercado que enfrenta la población económicamente activa según su nivel escolar, por un lado, y lo que piensa la población trabajadora sobre la utilidad de la educación, por el otro. Cada ámbito se analiza por separado, pero ambos son complementarios para nutrir la problemática que orienta el Programa. Para este estudio, en particular, se cuenta con datos de la Encuesta Nacional de Valores Educativos (ENAVE), levantada en diciembre de 1989. Los entrevistados fueron personas mayores de 16 años, de las cuales se eligieron a todas aquellas que declararon estar trabajando al momento de la encuesta.³

La configuración valorativa

Las transformaciones estructurales de un país repercuten sobre los sistemas valorativos de sus habitantes, a la vez que éstos son cruciales para orientar los cambios futuros de la sociedad. En ello radica la relevancia del estudio de los valores. Su análisis, entonces, supone el uso de planteamientos inclusivos, de alcance societal,

² Se realiza mediante un convenio entre el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias y el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.

³ Esta encuesta se diseñó con base en la muestra utilizada para levantar la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) de agosto-noviembre de 1989. La ENAVE tuvo como propósito generar información sobre valores y expectativas de la población del país respecto a la educación. La cédula de entrevista se aplicó a todos los mayores de 16 años que vivían en 3 733 hogares seleccionados. De una de las preguntas del cuestionario se pueden dividir a los encuestados entre los que trabajan y no trabajan. La definición de trabajo es restringida a la declaración del entrevistado. No se apega a ningún criterio de tiempo en un periodo de referencia, y del cuestionario no se deriva si la persona recibe ingresos por su trabajo, su posición en la ocupación, etcétera.

ya que son varios los órdenes, agentes, procesos y experiencias que intervienen para definir los distintos significados que se atribuyen a un determinado problema o tópico de interés social. Los factores que influyen sobre la valoración van desde lo macrosocial hasta lo individual pasando por lo institucional, como lo sugiere Persell (1977).

La configuración valorativa de los miembros de una sociedad es resultado de la existencia de concepciones y nociones que forman parte de la ideología de un Estado. Con ellas se legitima el sistema de dominación. Se transmiten a través del tiempo por medio de la socialización y por la permanente y renovada acción que ejercen sobre las personas aquellos agentes (escuela, familia, partidos, medios de comunicación, entre otros) que cumplen la función de filtrarlos por innumerables vías.

En el caso mexicano, el movimiento revolucionario de principios de siglo plasmó en la Constitución derechos sociales en materia educativa y la obligación del Estado de impartir instrucción. Si bien la educación se concibió como una tarea que va más allá de la escuela, a la enseñanza formal se le otorgó un carácter público. Con ello quedó cimentada la construcción de una política educativa, con visión popular, para orientar el sistema escolar. A través de él, la educación pasó a dar soporte y proyección a distintos modelos de desarrollo y la escolaridad a ser un fin valorado socialmente. Congruente con lo anterior, la filosofía y los valores educativos que recogió la Revolución han tenido continuidad histórica al ser transmitidos de generación en generación.

La educación se concibió como un medio para cohesionar y darle identidad al ser mexicano, para impulsar valores universales, comprender y solucionar los problemas del país, inculcar el espíritu científico y romper prejuicios que impiden conocer la verdad. Pero sobre todo, la Revolución dejó la idea de que la educación responde al interés general de la sociedad porque estimula y promueve el bienestar y el mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. En este marco, se gestaron y definieron principios básicos que han normado, cuando menos como principios, el desarrollo del sistema educativo mexicano. Es así que en México, hasta ahora, la educación debe ser laica, obligatoria (en el nivel básico), gratuita y democrática (véase, *p.e.*, Cueli, *et al*, 1990).

Las ideas y principios derivados del movimiento revolucionario, que han dado contenido al valor educativo, en sustancia permanecen vigentes, aunque no inalterados. En la historia contemporánea del país se han nutrido de distintos eventos y de las modalidades políticas que ha impreso cada régimen a la educación. Para ilustrar el punto puede señalarse lo siguiente: la educación socialista durante el Cardenismo, las reformas educativas a la Constitución durante los cuarenta, el plan de once años y el libro de texto gratuito en el siguiente decenio, la expansión de las universidades en los setenta, la Revolución y la modernización educativa en los ochenta, entre otras cuestiones.

Los matices ideológico-políticos introducidos a través del tiempo a las ideas fundantes —por así llamarlas— no han sido los únicos procesos que han contribuido a configurar las creencias educativas de los mexicanos. En el desarrollo de sus biografías, las personas han percibido, introyectado e interpretado otros procesos, mecanismos y resultados del cambio social (el tiempo histórico) que se integran a sus visiones de la educación. Las experiencias tenidas por unos y transmitidas a otros sirven para apropiarse del pasado en el presente (Zemelman, 1992).

Lo ocurrido durante el modelo de desarrollo “hacia adentro” (entre los cuarenta y sesenta) permeó las ideologías educativas y los deseos de logro escolar. Quienes vivieron en esas épocas fueron testigos de la emergencia y consolidación de las clases medias. Estos sectores tuvieron en la educación uno de sus principales componentes de clase (Loeza, 1988). Frente a la industrialización, el aumento de las ocupaciones no manuales, el crecimiento urbano y la diversificación y crecimiento de los servicios, la escolaridad fue una palanca fundamental para el desarrollo de las clases medias y para el ascenso social hacia ellas. Llegar a tener una profesión universitaria se convirtió en una aspiración, en un sentimiento de pertenencia de clase y en requisito para alcanzar estabilidad económica.

En la sociedad mexicana se consideró, desde entonces, que la educación y el capital humano altamente especializado tienen un vínculo estrecho con la modernización del país. También a la educación se le dio un contenido de clase media, a la que se orientaron las aspiraciones de movilidad, entre otras causas por tener el pri-

vilegio de recibir los beneficios de la educación. Por último, en otro plano, se reafirmó que las recompensas económicas y el prestigio social para los individuos depende en buena medida de su escolaridad. Esta última se convirtió en demanda, querella (Loeza, 1988) o paliativo (López Cámara, 1988) toda vez que se le concedió un enorme valor social al percibirse que era un instrumento útil para el mejoramiento o mantenimiento de las condiciones de vida.

Las creencias educativas que dejó este periodo de la historia de México refrendaron muchos de los valores que ya se tenían al respecto. El refrendo quizás formó parte de una secuencia que les permitió trascender el momento hasta épocas más recientes en que fueron trastocados, o al menos cuestionados, al abrirse la coyuntura de la crisis en los ochenta, uno de cuyos rasgos fue la devaluación de la escolaridad como instrumento de mercado (Muñoz y Suárez, 1992; Suárez, 1992).

En un estudio (Tironi y Lagos, 1991) se comenta que en el periodo de la crisis, a la par de un mayor individualismo y pérdida de sentido de los fines sociales, hubo conductas orientadas por las necesidades de dinero. Ante ello, la escolaridad no pudo funcionar como garantía para la obtención de altos ingresos, por el abaratamiento de la fuerza de trabajo y los desequilibrios entre la oferta y demanda de mano de obra calificada, entre otros factores. Parte de las clases medias se pauperizó en un contexto de alta inflación, carestía y desempleo profesional que llevaron a la incertidumbre. La educación dejó de ser un elemento de identidad de clase para estos sectores.

Los significados atribuidos a la educación se volvieron paradójicos. Por un lado, la sociedad dejaba de creer en ella como estímulo de progreso social e individual. Por el otro, la aceptaba como una necesidad y como uno de los pocos medios todavía al alcance dentro de las estrategias de resistencia aplicadas para evitar el deterioro del nivel de vida.

Es posible que los acontecimientos del decenio anterior hayan contribuido a restarle valor a la educación, que después ha tratado de recuperarse por el presente régimen (1988-1994), a través de un discurso que busca reestablecer el "ideal educativo" seguido de programas y acciones de reforma al sistema escolar. La recuperación de la economía en el corto plazo, la promesa renovada de

modernizar al país y la estrategia de un nuevo modelo de desarrollo orientado hacia una mayor equidad, han hecho creer, al menos a una parte de la población, que en medio de una profunda desigualdad se puede obtener competencia en la educación formal, esto es, calificarse para las reglas que van a operar en el mercado laboral con la transformación productiva y la globalización de la economía.

Lo expresado hasta ahora en este apartado ilustra que, cuando se trata de captar en un momento presente valores como los que hacen referencia a la educación, lo que posiblemente se encuentra en la realidad es una configuración donde se interrelacionan diferentes tiempos históricos, patrones normativos que han mantenido ciertas continuidades mezclados con nuevos valores, símbolos, mitos, distintas formas de pensar y de razonar. En la trama valorativa aparecen elementos del pasado fuera del contexto societal en el que fueron elaborados, conjugados o en oposición con los producidos más recientemente.

En las creencias, y en su expresión verbal a través de opiniones, aparecen condensadas ideas sociales del pasado y del presente. Esta combinación otorga recursos cognitivos a las personas para percibir su realidad y responder a su actualidad. El percibir y sentir de lo inmediato se moviliza e interacciona con los contenidos ideológicos más generales que se sustentan. En el devenir de lo cotidiano se afecta lo que se piensa y se razona. Influye, por tanto, en las opiniones que se forma la gente de un determinado asunto, las cuales pueden ser muy variadas por la enorme cantidad de incidentes y condiciones que ocurren en las prácticas diarias de cada individuo, situadas en un basto mundo de relaciones con instituciones, intereses y formas de ejercicio del poder (Popkewitz, 1991).

Por fin, como se mencionó, en un estudio de valores educativos son muchos planos, niveles, factores, dinámicas y tiempos los que intervienen para poder captar lo que realmente expresan las personas cuando opinan o hablan de sus creencias. Lo expuesto hace constar que hay múltiples determinaciones que actúan en influyen en las visiones que sostienen diferentes sectores de la sociedad. Así, hay que tener en cuenta algunos de estos elementos y auxiliarse de ellos para entender lo que se pensaba de la educación en México en los albores de la última década del siglo.

Los valores educativos

Hay estudios que anteceden a éste en el análisis de los valores de los mexicanos. En estos trabajos hubo preocupación por conocer la opinión de los habitantes del país sobre la familia, el trabajo, la modernidad, la cultura política, las instituciones públicas y la identidad nacional (véase e.g. Alducin, 1986; Hernández y Narro, 1987; Béjar y Capello, 1988). La encuesta que aquí se maneja es la primera a nivel nacional en que se exploran sistemáticamente los valores u opiniones acerca de la educación. Se han tomado aquellos que se refieren a la escolaridad y al sistema educativo. La encuesta fue levantada por organismos del sector público para conocer hasta qué punto la población estaba informada de lo que sucedía en el ámbito escolar, y quizás sirvió para evaluar el deterioro de las relaciones entre el gobierno y la sociedad civil (a raíz de la crisis), dado que en la educación se encuentra uno de sus principales vasos comunicantes.

Guevara (1991) realizó un primer análisis con la información de esta encuesta. Entre sus resultados importantes destaca que la sociedad continúa viendo en la educación "un medio privilegiado de mejoramiento individual y una palanca para el progreso nacional". Sin embargo, concluyó que no hay una opinión homogénea sino muchas opiniones en torno a la educación, lo que reafirma "nuestro ser diverso y plural".

La idea que orienta este análisis parte de la última afirmación. En la configuración valorativa de la educación hay distintas dimensiones y matices que tienen que ser explorados con un mayor detalle del que lo hizo Guevara, como él mismo lo reconoció.

El estudio en el que se dieron a conocer los primeros resultados de esta encuesta, se basó en el análisis de la distribución de frecuencias a preguntas individuales contenidas en el cuestionario y se incluyó a toda la muestra. A diferencia, en este trabajo se han elaborado índices a través de los cuales se agrupan conjuntos de preguntas referidas a una dimensión y sólo se incluye a quienes declararon estar trabajando, por el interés de que la evaluación de la escolaridad en el mercado se funde en alguna experiencia tenida en este último.

Los resultados indican que la mayor parte de los encuestados (41.3 por ciento) opinaron que la escolaridad es medianamente útil

para conseguir un buen empleo, mejores ingresos u otros beneficios de mercado. Además, casi la cuarta parte de los trabajadores señaló que no le encuentra provecho para estos fines (cuadro 1). Es posible que hacia diciembre de 1989, cuando se levantó la encuesta, todavía se percibieran los efectos de la crisis, periodo cuando se dio la devaluación educativa en el ámbito laboral, particularmente entre quienes estaban en la actividad. Los datos dejan la impresión de que quienes opinaron sobre este rubro no tenían un gran entusiasmo con el papel de la educación en el mundo del trabajo.

Cuadro 1
Valores acerca del papel de la educación en tres dimensiones.
Población de 16 años y más que trabaja. %

<i>Valoración</i>	<i>Dimensiones de la educación</i>		
	<i>Utilidad de mercado</i>	<i>Utilidad social</i>	<i>Funcionalidad del sistema educativo</i>
Baja	23.1	28.4	61.1
Mediana	41.3	47.9	25.2
Alta	35.6	23.7	13.7
Total	(3 758)	(5 854)	(4 819)

Fuente: Encuesta Nacional de Valores Educativos (ENAVE), 1989.

Algo similar se observa al registrar las opiniones sobre cuán útil es la escolaridad en el ámbito social. Aproximadamente, tres cuartas partes de los que respondieron manifestaron que la escolaridad es mediana o escasamente ventajosa para tener reconocimiento social, respeto de los demás, unidad familiar o mejoramiento individual. La hipótesis que se formula es que, en el momento de la encuesta, la población atribuía el logro de tales satisfactores más el origen de clase, relaciones particulares, influencias u otras características personales, que a la escolaridad.

Respecto a la última dimensión, las opiniones no dejan duda, 6 de cada 10 (61.1, cuadro 1) personas que trabajan indicaron que el sistema educativo opera de una manera muy deficiente: falta de

escuelas y maestros, mobiliario inadecuado, docentes mal pagados. ¿Qué se puede pensar de la educación si se percibe que la enseñanza en las escuelas públicas se lleva a cabo en estas condiciones? Lo expresado en torno al sistema escolar contrasta con los postulados de la política educativa sobre la necesidad de una enseñanza de calidad y con otros contenidos ideológicos-políticos del discurso oficial que valorizan a la escolaridad.

Estos resultados no dan un panorama optimista de lo que se pensaba de la educación al término de los ochenta.⁴ Sin embargo, esto no es generalizable, ya que las personas tienen una opinión distinta en torno a la educación según el referente en el que se le ubique. De ahí que las opiniones emitidas en una dimensión valorativa no necesariamente coinciden con las expresadas en otra. En el cuadro 2 se aprecia esta idea, pues las correlaciones son prácticamente inexistentes. Ello revela que la valoración de lo educativo es muy compleja por ser multidimensional. En cada dimensión, además, puede haber opiniones que se asocien de manera distinta a las características sociales de los grupos y personas, como se verá en el siguiente apartado.

Cuadro 2
Matriz de correlaciones de las opiniones individuales
sobre las dimensiones de la valoración educativa.
Población de 16 años y más que trabaja

<i>Dimensiones de la educación</i>	<i>Utilidad de mercado</i>	<i>Utilidad social</i>	<i>Funcionalidad del sistema</i>
Utilidad de mercado	1.0000	.3502	-.1921
Utilidad social	.3502	1.0000	-.0558
Funcionalidad del sistema educativo	-.1921	-.0558	1.0000

Fuente: Encuesta Nacional de Valores Educativos (ENAVE), 1989.

⁴ Todavía, en 1991, se le otorgaba poco valor a la educación. A. Sabag publicó en el diario *El Financiero* los resultados de una encuesta en la que el 63 por ciento de los entrevistados declararon "que la situación educativa del país en los últimos tres años había empeorado o seguía igual". Dicha encuesta fue realizada en el Distrito Federal por el Instituto Mexicano de Opinión Pública, A.C., a personas mayores de 18 años.

Diferencias valorativas

Dice Solari (1980) que la educación como bien tiene valor en sí. Además, continúa, se le valora por la posibilidad que otorga para alcanzar otros bienes sociales. Por ejemplo, como instrumento, puede permitirle a una persona ingresar a la actividad económica, obtener mejores retribuciones o condiciones de trabajo más satisfactorias. Esto es, la educación adquirida, en la terminología weberiana, favorece una mejor situación de mercado, lo cual a su vez se asocia con el reconocimiento social, la pertenencia a grupos de "estatus", en los que la interacción y creencias se basan en un elevado significado de la escolaridad obtenida (Collins, 1977), y hasta con la posibilidad de acceso a posiciones de poder.

Así, se da lugar a la idea de que la educación cambia las expectativas de vida y que con ella se alcanzan mayores satisfactores sociales (Sloan, 1980). En este sentido, los distintos grupos que conforman la sociedad buscan tener acceso al sistema escolar y alcanzar los mejores resultados posibles de su escolaridad en el mercado. Se entiende, entonces, que por detrás del logro escolar se reconoce el esfuerzo individual y, consecuentemente, que el valor que le atribuyen las personas a la educación varíe correlativamente con su nivel educativo.

En otro plano de la discusión, en el sistema formal de enseñanza, en el que la escuela juega un papel destacado en la socialización y trasmisión de valores, hay varios mecanismos que contribuyen a reforzar la idea de que la educación que se obtiene es positiva para las personas y para la propia sociedad. Ahí se trasmite y se ratifica (en diferentes grados y matices) la visión de que la escolaridad adquirida abre posibilidades de vida para el mundo del trabajo, la participación ciudadana y la cultura, por ejemplo. Esto es, la experiencia en la escuela provoca que las personas sientan valor por la educación, como bien en sí y como instrumento útil para su inserción en la sociedad. Dicho valor se fija, fortalece o renueva cuando la población que se educa satisface sus expectativas y cuando en la sociedad se sostiene la creencia de que estudiar es la vía de la superación personal, independientemente de las adversidades que se tengan por delante.

La educación como bien adquirido (restringida en esta perspec-

tiva a la escolaridad) tiende a ser más valorada por quien más la posee, como ya se mencionó. Su distribución, sin embargo, en países como México no es igualitaria y su obtención es menos importante para unos grupos que para otros. Así, hay una distribución desigual entre hombres y mujeres, y socialmente hay grupos en los que se acepta que las segundas deben estudiar menos que los primeros. Los viejos vivieron en periodos en los que las oportunidades educativas eran menores que en las épocas que les ha tocado vivir a los jóvenes. Y en las grandes áreas metropolitanas del país se ha concentrado más el esfuerzo educativo nacional que en las otras ciudades y en el campo (Padua, 1990).

Por otro lado, los resultados que se obtienen con la educación formal y la forma en que los perciben y expresan las personas son distintos según sus atributos escolares y sus características socio-demográficas. Por ejemplo, es posible que las mujeres que trabajan, en comparación con los hombres, sientan que la escolaridad les es menos útil como instrumento de mercado, ya que en México hay evidencias de que con el mismo nivel educativo las mujeres reciben menos ingresos que los hombres (Muñoz y Suárez, 1991); o que la gente más joven, de mayor escolaridad que los viejos, no demuestre tanto aprecio por la educación para sus fines de mercado en virtud de que este último recientemente se ha vuelto más rígido, ha tenido restricciones de empleo, contraído el salario y acentuado el credencialismo. Finalmente, las generaciones jóvenes por su experiencia más reciente con la escuela o los habitantes de las zonas no metropolitanas o rurales, donde hay múltiples carencias en los establecimientos escolares, tal vez opinen de manera más acentuada que sus contrapartes que el sistema educativo es deficiente.

Por tanto, se puede formular lo siguiente: ¿hasta qué punto la escolaridad es el factor clave de las diferencias valorativas de la educación que tiene la población de 16 años y más que trabaja?; ¿qué ocurre con tales diferencias si al mismo tiempo se tiene en cuenta el género, la edad y el contexto residencial de este conjunto de la sociedad? Para responder a estas cuestiones, se realiza una regresión logística entre la escolaridad y los atributos individuales mencionados con las opiniones registradas en cada uno de los tres índices utilizados para medir lo que se piensa de la educación.

El resultado del ejercicio (cuadro 3) indica que las características

Cuadro 3
Regresiones logísticas entre las dimensiones de
la valoración educativa y características socio-demográficas
de la población de 16 años y más que trabaja
(coeficientes B)

<i>Variables</i>	<i>Alta Utilidad de mercado</i>	<i>Alta Utilidad social</i>	<i>Baja Funcionalidad del sistema educativo</i>
<i>Sexo</i>			
Mujeres**	—	—	—
Hombres	0.684	.1960	.1271
<i>Lugar de Residencia</i>			
Rural**	—	—	—
Urbano	-.3567*	.0125	-.4098*
<i>Edad</i>			
16-25	-.4662*	-.2682	-.4267*
25-34	-.1967	-.3132	-.1726
35-44	—	—	—
45 y +	.0701	.0362	-.0554
<i>Escolaridad</i>			
Primaria incompleta	-1.5482*	-.5036*	-.7142*
Primaria completa	-.7401*	-.1579	-.3161
Secundaria**	—	—	—
Media Superior	.5393*	.0514	.4828*
Superior	1.0003*	.2786	.8106*
Constante	.1878	-.9529	1.0551
Log. Verosimilitud	4340.93	6319.804	6131.028

* Coeficientes significativos a $P < 0.01$.

** Categorías de control.

Fuente: Encuesta Nacional de Valores Educativos (ENAVE), 1989.

sociodemográficas, como la edad, el sexo y el lugar de residencia, tienen una influencia escasa o nula sobre lo que opinan de la educación las personas que trabajan. Por lo que toca a los niveles educativos, se observa que cuanto mayor es la escolaridad hay una mayor probabilidad de que las personas opinen que la educación tiene una alta utilidad de mercado y que el sistema educativo opera de manera deficiente. La escolaridad, asimismo, no tiene efecto

sobre lo que las personas opinan de las posibilidades que brinda la educación para obtener satisfactores sociales.

Las evidencias que aporta el análisis dan pie para sugerir que la escolaridad y la percepción de los resultados que con ella se obtienen son factores que influyen en las opiniones sobre la educación. Igualmente, que hay estructuras valorativas que se superponen, por así decir, a las características sociodemográficas de la población, respecto a lo que se piensa en materia educativa.

Tómese, por ejemplo, el caso de la utilidad de la educación en el mercado. Los que tienen educación superior son los más favorecidos en el empleo. En esta circunstancia, ostentan un valor positivo de la educación. Ellos dan muestra de la importancia del logro escolar para conseguir mejores trabajos o condiciones laborales, en medio de fuertes desigualdades sociales. En este marco, ejercen un efecto de demostración sobre el conjunto de la sociedad, a través del cual se renuevan los valores, expectativas y el deseo de estudiar y superarse por esta vía.

La idea de que las posiciones de más alta jerarquía son ocupadas por quienes tienen una profesión o un posgrado se vuelve un estereotipo en casi todo el tejido social. Las ideas aceptadas colectivamente se difunden y cristalizan en creencias y valores, que van allá de distinciones sociodemográficas. Las creencias sociales, entonces, se confrontan en el plano de la experiencia individual a partir de un balance entre la escolaridad que se tiene y los resultados logrados con ella en el ámbito laboral. La comparación es fundamental para definir lo que se piensa y lo que se opina personalmente de la educación.

Por otro lado, el análisis permite sugerir que hay posibilidades de que en la sociedad se acepte la apertura de espacios para hacer cambios consensuales a la educación y al sistema educativo en el que se imparte. Las posibilidades se basan en la creencia de que es necesario estudiar, al tiempo que se percibe un funcionamiento deficiente del sistema educativo.

Hacia fines de los ochenta y principios de los noventa, las actitudes hacia el cambio habían cobrado fuerza, estimuladas por el discurso político del proyecto modernizador en el que el sistema educativo pasaba a ser un elemento clave de la estrategia de desarrollo. Al insistirse en que la educación formal debe vincularse

estrechamente al sistema productivo, se gesta la imagen de que las oportunidades y opciones laborales se abren o se cierran en función de la escolaridad. En la traducción que hacen las personas del discurso político oficial posiblemente se reevalúa la necesidad de adquirir el bien escolar y se redefine su significado adecuándolo a otros valores presentes en la ideología modernizadora como el de la competencia y el progreso con equidad.

Al enfatizarse que obtener educación otorga un capital social considerado valioso, es más factible que la población genere expectativas para alcanzar el máximo de escolaridad posible. Creencias que estimulan la demanda educativa, que en un momento pueden operar como palanca de la movilización de actores o grupos que disputan la posibilidad de conseguir o mantener su acceso a las fuentes de distribución del conocimiento. Enseguida, se analizará otra manera de valorar a la educación, que parte de la escolaridad que esperan obtener distintos segmentos sociales.

Aspiraciones y expectativas escolares

En una sociedad determinada se dan condiciones distintas para que sus miembros aprovechen las estructuras de oportunidades que se les abren y con ello realicen sus deseos y aspiraciones. Dichas estructuras son conjuntos de posiciones a ser ocupadas, esto es, existen en la sociedad fuera del marco individual, si se puede decir así. Las personas las perciben, hacen elecciones y actúan para conseguir una opción dentro de la cual desarrollen sus actividades. Por tanto, cada persona construye mentalmente cuáles son las oportunidades que se le brindan y la posibilidad de acceso a ellas a partir de su posición social y sus experiencias biográficas (Dahrendorf, 1979; Browning, 1989). La percepción de las posibilidades de vida orienta a los individuos para que se muevan y transiten por circuitos sociales distintos, siendo uno de ellos la educación en sus diferentes niveles.

El sistema escolar es una estructura de oportunidades jerárquica en la que el paso de un nivel a otro se realiza en forma secuencial. En México, casi toda la población en edad de estudiar tiene posibilidades de acceder a los ciclos básicos. A partir de ahí, se da un proceso selectivo en el que las condiciones económicas y sociales

de los estudiantes influyen en mucho para llegar a obtener educación superior. Quienes la adquieren reciben un bien que se considera escaso en un medio que se caracteriza por una amplia oferta de mano de obra no calificada. Por esta razón, entre otras, a la educación superior se le vincula más en la realidad y en las creencias con las recompensas de mercado.

Las personas aspiran a que sus más allegados obtengan educación superior y generan expectativas que influyen en las estrategias que siguen para que esto se cumpla. En función de sus expectativas son capaces de actuar en consecuencia, aun cuando éstas no se satisfagan. Las aspiraciones y expectativas sirven como guías para la acción (Gilbert, 1992) independientemente de los resultados que se alcancen con esta última. De ahí que estudiar este plano valorativo de la escolaridad es importante como indicador de demandas potenciales al sistema de educación.

Ahora bien, las aspiraciones y expectativas de educación no se producen de un modo uniforme en la sociedad. La ubicación en la estructura social, y muy particularmente la escolaridad de las personas, influye en la lógica de construcción mental del aprovechamiento de oportunidades y en la percepción que se tiene de éstas últimas. Los que tienen mayor escolaridad valoran más la educación. Su mayor educación les abre un campo cognitivo más amplio de las oportunidades educativas y tienen más instrumentos de poder y privilegios a su alcance para influir en un alto logro educativo de las generaciones que les siguen.

Con los datos de la ENAVE para la población de 16 años y más que trabaja, se construyó un cuadro que indica las aspiraciones y expectativas sobre el acceso de los hijos e hijas a la educación superior. Los resultados denotan que hasta en los sectores de más bajo nivel educativo (y tal vez social) hay una alta proporción de personas que desean y sienten tener condiciones de enviar a sus hijos(as) a la universidad (cuadro 4).

Lo expresado en las aspiraciones y expectativas para que los hijos(as) cursen el nivel superior, aun entre los sectores sociales de bajos recursos, es un parámetro a tener en cuenta en la definición de demandas para ampliar o diversificar las oportunidades educativas a nivel superior. En este punto cabe recordar, una vez más, que esta encuesta se realizó en diciembre de 1989. En los ochenta ya eran

Cuadro 4
Aspiraciones y expectativas de educación superior
para los hijos(as) según nivel de escolaridad.
Población de 16 años y más que trabaja

<i>Niveles de escolaridad</i>	<i>Aspirac.</i>	<i>Hijas Expectat.</i>	<i>Aspirac.</i>	<i>Hijos Expectat.</i>
Hasta prim. comp.	52.1	30.0	59.0	34.0
Primaria compl.	65.3	53.8	72.0	57.2
Secundaria	79.1	62.7	85.4	72.0
Media superior	90.7	76.6	93.7	81.0
Superior	94.4	89.1	95.4	90.0
Total	(4622)	(3250)	(4632)	(3310)

Fuente: Encuesta Nacional de Valores Educativos (ENAVE), 1989.

evidentes los cambios demográficos en la estructura por edad y sus implicaciones en el aumento del número de jóvenes en edad de cursar la universidad. Esta tendencia estructural al operar en un contexto de altas aspiraciones y expectativas en lo referente a la educación superior puede traducirse, en el corto plazo, en una presión considerable sobre el sistema educativo.

Por otra parte, las aspiraciones de lograr educación superior para los hijos(as) son mayores que las expectativas en los grupos de menor escolaridad (hasta la secundaria). Mientras que en los de más alto nivel educativo se tiene casi la certeza de que sus aspiraciones podrán cumplirse. Alrededor del 90 por ciento de esta última franja social desea y considera que tendrá condiciones de darles a sus hijos(as) educación de nivel universitario.

En los datos se aprecia que entre grupos de diverso nivel educativo hay menos diferencias en cuanto a aspiraciones de educación superior que en cuanto a expectativas. Ello refleja un punto muy complejo de la desigualdad. Lo que se percibe y se piensa de las estructuras de oportunidades marca distancias sociales reales, en este caso en cuanto a posibilidades de logro educativo, por un lado. Por el otro, las construcciones mentales intervienen en la reproducción de la desigualdad, ya que los que menos tienen, desean menos, esperan menos y posiblemente alcancen menos del sistema educativo. En todo caso, lo que deja este planteamiento es que la

problemática de la desigualdad no se asienta exclusivamente en la apertura de opciones, sino también en una esfera cultural y valorativa muy amplia (Roberts y Brintnall, 1982).

La esfera de los valores es de suma importancia a este respecto porque puede alterar las aspiraciones, necesidades, expectativas y demandas de escolaridad. El deseo y la expectativa de alcanzar más oportunidades de estudio debe aumentar o disminuir no sólo conforme al nivel escolar, sino también en relación con lo que se piensa acerca de la utilidad de la educación como instrumento para obtener un mayor bienestar.

Como se ilustra en el cuadro 5, hay un aumento en las aspiraciones y expectativas de enseñanza superior para los hijos e hijas entre quienes piensan que la educación tiene una alta utilidad de mercado. Esta tendencia se aprecia particularmente entre los grupos de trabajadores que tienen primaria incompleta y completa. En estos sectores, una alta valoración de la educación como instrumento de mercado puede llevarlos a ejercer una mayor presión al sistema educativo por la apertura de oportunidades de estudio en el nivel superior, que quienes no tienen aprecio por la escolaridad como medio para obtener mejores empleos.

El dato es importante porque las personas que pertenecen a este tipo de grupos sociales, hasta ahora, tienen una participación reducida en la matrícula de la enseñanza superior. Difícil será que la oferta escolar en este nivel pueda ampliarse en el corto plazo al punto de satisfacer las expectativas de los sectores populares que valoran positivamente a la educación y que aspiran a que sus hijos(as) obtengan el máximo nivel. La distancia entre lo esperado y lo obtenido cuando es muy grande puede provocar frustraciones y resentimientos sociales, o sentimientos de recompensa, triunfo e integración social cuando es pequeña. En el primer caso, la sensación de una desigualdad recurrente, de no encontrar las salidas que se quieren, puede ser propicia a un clima de desconfianza o de conflictividad por el logro educativo.

Comentarios finales

En la sociedad mexicana de fines de los ochenta había, por un lado,

Cuadro 5
Aspiraciones y expectativas de educación superior para
los hijos según nivel de escolaridad y valoración de la
utilidad de mercado

%

<i>Nivel de escolaridad</i>	<i>Valoración</i>	<i>Hijos</i>		<i>Hijos</i>	
		<i>Aspir.</i>	<i>Expect.</i>	<i>Aspir.</i>	<i>Expect.</i>
Hasta p. incom.	Baja	53.1	30.8	60.9	35.3
	Alta	65.5	46.3	70.6	53.6
Prim. completa	Baja	63.8	51.3	69.9	52.8
	Alta	80.1	62.1	82.1	69.1
Secundaria	Baja	74.9	55.7	80.8	66.9
	Alta	85.5	70.9	90.9	78.8
Media superior	Baja	88.9	74.5	91.7	77.7
	Alta	91.0	80.4	94.6	86.6
Superior	Baja	91.5	89.6	96.0	90.7
	Alta	97.1	93.0	98.3	93.2
Total		(2951)	(2085)	(2992)	(2142)

Fuente: Encuesta Nacional de Valores Educativos (ENAVE), 1989.

un cierto alejamiento de los valores históricos acerca del papel de la educación, una baja en la credibilidad de las funciones sociales e individuales de la escolaridad, malestar con la forma de operación del sistema escolar y, por añadidura, con la política educativa seguida por el gobierno durante el periodo de ajuste. Por el otro, un perfil tendiente a la renovación de las instituciones, expectativas de cambio social y personal fincadas en el logro de alta escolaridad.

Hay varias cuestiones que se deben enfatizar en esta parte. Lo que se valora de la educación, con base en la escolaridad, no es único. Depende de lo que se quiere obtener con ella. Así, las opiniones sobre el papel de la escolaridad revelan que hay contenidos valorativos particulares entre los cuales se guarda una cierta autonomía. Una persona o grupo puede pensar que la educación en un momento dado no tiene utilidad de mercado y a la vez sostener

que debe elevarse la cultura mediante una distribución más amplia de la escolaridad.

Por otro lado, el contexto social en el que se llevó a cabo la encuesta, probablemente contenía elementos que influyeron en las opiniones que manifestaron las personas. Lo que revelan las respuestas es una cierta correspondencia entre éstas, lo que ocurrió en la sociedad durante la crisis y la forma como se recogió en la mentalidad de la gente. Por ejemplo, los desajustes entre la escolaridad y las condiciones de empleo en el mercado laboral no fueron ajenas a la población trabajadora. Esta tuvo la sensibilidad de captarlas y expresarlas. Más todavía, de presentar una opinión distinta de acuerdo a las percepciones y las experiencias tenidas. De ahí que el uso de la escolaridad como instrumento de mercado sea una dimensión valorativa crucial para evaluar lo que se piensa de la educación y del sistema escolar. A través de ella, los distintos grupos sociales dan indicaciones de hasta qué punto se les afecta o se les beneficia en sus oportunidades de vida.

Vale la pena insistir en que el valor de la educación no es homogéneo. Se mencionó que las diferencias se dan a partir de la escolaridad de las personas. En este sentido, en la valoración interviene la experiencia propia en el sistema educativo, la trayectoria y duración en el mismo. También, es necesario discutir con mayor profundidad por qué otras características personales influyen poco o nada al valorar la educación. Para este propósito habrá que desarrollar nuevas líneas de investigación con los datos de esta encuesta.

Desde otro ángulo, el discurso político, instaurado a partir de 1988, ha propiciado la promoción de reformas al sistema educativo. Este discurso encontró una situación valorativa favorable para que la población aceptara los cambios impulsados por el gobierno en esta materia. Posiblemente, en la sociedad se tenía la sensación de que se había llegado a tocar fondo y que en lo inmediato lo importante era volver hacia la superficie. Sobre esta base, se gestó una cierta "disponibilidad" en la sociedad para promover nuevas imágenes sobre el sentido de la educación y su valor frente a las realidades implicadas por el estilo de crecimiento y modernización, que comenzó a originarse y desarrollarse en el México de este tiempo.

Quizás, a partir de expectativas de escolaridad muy elevadas, para los trabajadores hubiera sido muy difícil continuar percatándose de la inutilidad del esfuerzo educativo con relación al empleo o de un mayor deterioro del sistema de enseñanza. De ahí, la posibilidad de aceptar el establecimiento de proyectos educativos acordes a los propósitos del régimen y de los usos que puedan dársele al sistema educativo para una reordenación social de trascendencia.

Finalmente, este estudio sugiere que en el esfuerzo de renovar el sentido social de la educación es imprescindible encontrar a los actores que puedan identificarse con el cambio del proyecto educativo y capaces de ponerlo en práctica. Pero además, reconocer que entre muchos grupos es necesaria una transformación de los valores educativos que sostienen, a fin de que sus percepciones no redunden en falta de aprovechamiento de las oportunidades que se abran y en la persistencia de una acentuada desigualdad social.

Apéndice

El análisis de las opiniones sobre el valor de la educación partió de la definición de tres dimensiones, cada una de las cuales agrupa un conjunto de variables:

a) Utilidad de mercado atribuida a la educación escolarizada: *i)* utilidad del aprendizaje escolar para la actividad actual; *ii)* medida en que el nivel de estudios se relaciona con la posibilidad de obtener mayor responsabilidad en el trabajo; *iii)* relación entre la escolaridad y la obtención de un mejor ingreso; *iv)* la educación como medio para conseguir un buen empleo; *v)* la educación como medio para obtener altos ingresos, y *vi)* opinión sobre cuánto más gana alguien con educación superior relativo a lo que gana una persona con primaria.

b) Utilidad social de la educación formal: *i)* la unidad de la familia depende de la educación de sus miembros; *ii)* hasta qué punto el bienestar de la familia depende de la educación; *iii)* bienestar personal; *iv)* el estudio como medio para conseguir respeto de los demás, y *v)* la importancia de los estudios para lograr la felicidad.

c) Condiciones de funcionamiento del Sistema Educativo Nacional: *i)* si existen escuelas suficientes en el país; *ii)* si es adecuado

el mobiliario y equipo escolar; *iii*) si la planta de profesores es suficiente, *iv*) si los maestros tiene la preparación y conocimientos adecuados; *v*) si el sueldo actual de los maestros es adecuado a su trabajo, y *vi*) en qué tipo de escuela se imparte mejor educación.

A partir de la definición de estos grupos de variables, o campo de análisis, se construyeron tres índices o escalas aditivas para medir las opiniones sobre el valor de la educación (Selltiz, 1976). Como las variables seleccionadas estaban medidas en diferentes escalas, primero se homogeneizaron dicotomizándolas (Boudon y Lazarsfeld, 1979) de acuerdo a una serie de criterios que se exponen en el informe técnico de este trabajo en el que se detallan todos los procedimientos seguidos (Torres Franco, 1992). Realizado lo anterior, se hizo el cálculo de los índices, sumando los valores de cada variable. Los rangos del puntaje para cada dimensión fueron de (0-6), (0-5) y (0-6) respectivamente. Para fines de análisis e interpretación se procedió a su recodificación en tres categorías: Baja, Media y Alta, que es como aparecen en el texto del trabajo.

La línea de análisis consistió en buscar relaciones estadísticas entre las opiniones expresadas en los tres índices y cuatro variables sociodemográficas. El nivel de escolaridad partió de una clasificación más abierta que se agrupó de la siguiente manera: primaria incompleta, completa, secundaria, media superior y superior. La edad fue dividida en cuatro grupos: 16 a 24, 25 a 34, 35 a 44 y 45 y más. El género se mantuvo en su forma original y el contexto se operacionalizó como se indica enseguida: la zona urbana corresponde a las 16 áreas metropolitanas definidas por la ENEU (Encuesta Nacional de Empleo Urbano, 1987) y la zona no urbana que comprende al resto del país donde se aplicó la encuesta. El motivo de lo anterior es que la parte de la investigación que se lleva a cabo sobre la relación educación-empleo está enmarcada en las zonas metropolitanas.

Referencias bibliográficas

Abramson, P., *Political Attitudes in America*, San Francisco, USA, W.H. Freeman and Co., 1983.

- Alducin, E., *Los valores de los mexicanos. México: entre la tradición y la modernidad*, México, Banamex, 1986.
- Béjar, R. y M. Capello, *Identidad y conciencia nacional*, México, CRIM-UNAM, 1988.
- Boudon, R. y P. Lazarsfeld, "Introducción", *Metodología de las ciencias sociales*, Barcelona, Ed. Laia, vol. 1, 1979.
- Bourdieu, P., "Systemes d' enseignement et systemes de pensee", *Reveu Internationale des Sciences Sociales*, Paris, vol. XIX, no. 3, 1967.
- Browning, H., "Life Chances, Transitions, Oportunity Structures and Citinzenship: Four Concepts Illuminate the Nature of Inequality in Contemporary Society", USA, The University of Texas at Austin (mimeo), 1989.
- CEPAL, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, Naciones Unidas, 1992.
- Collins, R., "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification", *Power and Ideology in Education*, Karabel, J. y Halsey A. (eds.), New York, Oxford University Press, 1977.
- Cueli, J. (coord.), *Valores y metas de la educación en México*, México, Secretaría de Educación Pública y Ediciones La Jornada, 1990.
- Dahrendorf, R., *Life Chances*, USA, University of Chicago Press, 1979.
- Fuentes Molinar, O., "Los retos educativos del sexenio", en *México en la década de los ochenta. La modernización en cifras*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1990.
- Gilabert, C., *El hábito de la utopía*, México (mimeo), 1992.
- Guevara, G., "Los mexicanos ante la educación", *Revista Nexos*, México, 1991.
- Hernández, A. y L. Narro, *Cómo somos los mexicanos*, México, Centro de Estudios Educativos y CREA, 1987.
- Lewis, H., *A Question of Values*, New York, USA, Harper Collins, 1991.
- Loeza, S., *Clases medias y política en México*, México, El Colegio de México, 1988.
- López Cámara, F., *La clase media en la era del populismo*, México, Coordinación de Humanidades de la UNAM y Miguel Angel Porrúa, Colección "Las Ciencias Sociales", 1988.

-
-
- Means, R.L., *The Ethical Imperative*, USA, Doubleday Anchor Book, 1970.
- Muñoz, H. y M.H. Suárez, "Educación y empleo: ciudad de México, Guadalajara y Monterrey", en *Aportes de Investigación/46*, México, CRIM-UNAM, 1990.
- Muñoz H. y H. Suárez, "El sistema educativo mexicano: una visión de largo plazo", en *Educación y trabajo. Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa*, Montevideo, Uruguay, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP-CINTERFOR, vol. 1, abril, 1992.
- Padua, J., "Los desafíos al sistema escolar formal", *México en el umbral del milenio*, México, Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México, 1990.
- Persell, C., *Education and Inequality. (A Theoretical and Empirical Synthesis)*, New York, The Free Press, 1977.
- Popkewitz, T., *A Political Sociology of Educational Reform*, New York, Teachers College Press, Columbia University, 1991.
- Roberts, R. y Brintnall, D., *Reinventing Inequality. An Inquiry into Society and Stratification*, Cambridge, Mass., Schenkman Publishing Co., 1982.
- Selltiz, C., "Colocación de los individuos en escalas", *Métodos de investigación en las relaciones sociales*, Madrid, Ed. RIALP, 1976.
- Sloan, D., *Education and Values*, New York, Theachers College Press, Columbia University, 1980.
- Solari, A., "La desigualdad social en América Latina", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, Centro de Estudios, vol. x, no. 1, 1980.
- Suárez, H., "La equidad en una sociedad desigual. Reto de la modernización educativa", México, CRIM-UNAM (mimeo), 1992.
- Tedesco, J.C., "Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública", en *Revista Pensamiento Iberoamericano*, Madrid, España, ICI, no. 10, 1991.
- Tironi, E. y R. Lagos, "Actores sociales y ajuste estructural", *Revista de la CEPAL*, no. 44, Santiago de Chile, 1991.
- Torres Franco, J.L., "Informe técnico para el análisis de la ENAVE", México, CRIM-UNAM (mimeo), 1992.
- Zemelman, H., *Los horizontes de la razón*, Barcelona-México, Editorial Anthropos y El Colegio de México, 1992.