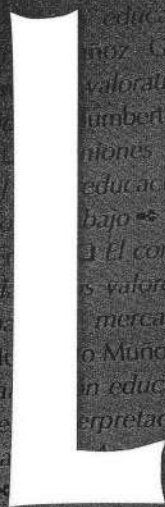




IDRC

La modernización y los deseos de modernizarse son dos rasgos característicos del escenario social mexicano desde hace tiempo. Más recientemente se acentuaron como visión del futuro para orientar la salida a la crisis que vivió el país en los años ochenta. Después de un periodo recesivo el régimen político comenzó a insistir en la necesidad de instaurar un modelo de desarrollo basado en la apertura comercial para que la economía volviera a crecer. Para tal efecto, era indispensable redefinir la política y el discurso en materia educativa ya que sus resultados, durante la crisis, habían dañado al sistema educativo, devaluado el prestigio de las instituciones y desestimulado a la población para continuar escolarizándose. En consecuencia, cobraba importancia conocer cuál sería la respuesta de la población ante los problemas percibidos con la educación. De ahí que esta investigación fuera pensada para responder a una serie de cuestiones en el ámbito valorativo acerca de la utilidad que la población confiere a la educación para satisfacer distintos propósitos en el mercado laboral, como son el participar en la actividad económica, obtener empleo e ingresos. Algunas preguntas que guiaron este estudio fueron: ¿Cuáles son los valores educativos que profesan distintos grupos sociales? ¿Hasta qué punto la población del país percibe el deterioro del sistema educativo? ¿Qué imagen transmite acerca de la utilidad y capacidad de la educación para obtener empleo e ingresos?

Los valores educativos y el empleo en México



Los valores educativos y el empleo en México

Humberto Muñoz García

con la colaboración de
José Luis Torres Franco
y **Gonzalo Varela Petito**



Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias
Instituto de Investigaciones Sociales

IDRC



Títulos de la colección
Problemas educativos de México

- JORGE BARTOLUCCI INCICO *Desigualdad social, educación superior y sociología en México.*
- GONZALO VARELA PETITO *Después del 68. Respuestas de la política educativa a la crisis universitaria.*
- MA. HERIUNDA SUÁREZ ZOZAYA *Educación-empleo en México: elementos para un juicio político*
- ÁNGEL DÍAZ BARRIGA *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones.*
- MARÍA DE IBARROLA NICOLÍN *Escuela y trabajo en el sector agropecuario en México.*
- MANUEL MARTÍNEZ *Futuros de la universidad:*
ROSA MARÍA SECO *UNAM 2025.*
Y KARIN WRIEDT
- JUAN JOSÉ SALDAÑA *Historia social de las ciencias en América Latina.*
(Coordinador)
- DANIEL C. LEVY *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público.*
- TERESA PACHECO MÉNDEZ *La organización de la actividad científica en la UNAM. Un análisis sociocultural.*
- HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA *Los valores educativos y el empleo en México.*
- RAFAEL CORDERA CAMPOS *Políticas de financiamiento a la educación superior en México.*
DAVID PANTOJA MORÁN
(Coordinadores)
-

Los valores educativos y el empleo en México

Humberto Muñoz García

con la colaboración de
José Luis Torres Franco
y Gonzalo Varela Petito



Centro Regional
de Investigaciones
Multidisciplinarias
Instituto de
Investigaciones
Sociales

IDRC



MÉXICO

MCMXCVI

Primera edición, noviembre de 1996

La presente investigación se llevó a cabo
con el apoyo de un fondo del
International Development Research Centre,
Ottawa, Canadá.

© 1996, CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS, UNAM
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES, UNAM

© 1996, por características tipográficas
MIGUEL ÁNGEL PORRÚA, LIBRERO-EDITOR

ISBN 968-842-613-X

Derechos reservados conforme a la ley
IMPRESO EN MÉXICO • *PRINTED IN MEXICO*

Portada: Rocío Cervantes García

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES, UNAM
Ciudad Universitaria, México, D.F.
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS, UNAM. Cuernavaca, Mor.

GRUPO EDITORIAL
MIGUEL ÁNGEL PORRÚA
Amargura 4, San Ángel
01000 México, D.F.

*A la esperanza,
a la utopía que hace vivir,
a la lucha, sin tregua y
sin límites, por la felicidad*

Agradecimientos

ESTA investigación pudo llevarse a cabo gracias a las facilidades que otorgaron el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias y el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Ambas instituciones fueron generosas en abrir un espacio académico y en sus aportaciones para apoyar el Programa de Educación y Empleo, de cuyos resultados este libro forma parte. También, agradezco a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM por los recursos que concedió al inicio de dicho programa. Este trabajo fue financiado con fondos otorgados por el International Development Research Centre, al cual reconozco por su esfuerzo y sensibilidad para promover líneas de conocimiento que hacen sentido a una realidad como la de México. Finalmente, mi agradecimiento profundo a la ayuda y comprensión que nos brindó Mario Torres Adrián, así como a su empeño para que se realizara el Programa.

HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA

Humberto Muñoz García

Introducción

LA MODERNIZACIÓN y los deseos de modernizarse son dos rasgos característicos del escenario social mexicano desde hace tiempo. Recientemente se acentuaron como visión de futuro para orientar la salida a la crisis que vivió el país en los años ochenta.

Después de un periodo recesivo, en el decenio pasado, el régimen político comenzó a insistir en la necesidad de instaurar un modelo de desarrollo basado en la apertura comercial para que la economía volviera a crecer. La competencia internacional estimularía la transformación del sistema productivo por vía de la innovación tecnológica, la informática, la aplicación del conocimiento y la instauración de nuevos procesos de trabajo. La existencia de una mano de obra abundante y barata se consideraba como una ventaja relativa para atraer a inversionistas externos que auxiliaran en la creación de empleo. Al mismo tiempo, se reconocían como contradicción fundamental para la viabilidad del modelo los bajos niveles escolares de la población activa (Muñoz y Suárez, 1994), los cuales tendrían que superarse para satisfacer nuevas reglas en el mercado laboral y condiciones sociales de mayor equidad.

Para tal efecto, era indispensable redefinir la política y el discurso en materia educativa, ya que sus resultados habían dañado al sistema educativo, devaluado el prestigio de las instituciones y desestimulado a la población para continuar escolarizándose. El gobierno y los grupos de interés e influencia se dieron cuenta de que un modelo de desarrollo modernizador transnacionalizado, como el que se deseaba y comenzaba a implantarse, debía recupe-

rar y dinamizar al sistema escolar, para lo cual era indispensable resolver sus problemas históricos: disminuir el rezago, ampliar la cobertura y elevar la calidad, entre otros.

Con el régimen político que inició en 1988, la sociedad mexicana se embarcaba en la opción de internacionalizarse a escala mundial y regional. El montaje del cuadro perfilaba dinámicas sociales, incertidumbres, formas de vida, prácticas culturales y cambios en la estructura ocupacional no del todo conocidos, particularmente en su lógica de operación y distribución en la geografía nacional.

Se esperaba que las transformaciones en la economía y el mercado laboral constituirían una presión para que el sistema educativo se vinculara de manera más eficiente al aparato productivo, a lo que coadyuvaría un cambio en la tónica de la acción y el discurso políticos para refrendar, renovar y propiciar expectativas de progreso colectivo e individual con base en la educación formal obtenida.

En consecuencia, cobraba importancia conocer cuál sería la respuesta de la población ante los problemas percibidos en el sistema educativo y la educación en él impartida como instrumento para el logro de distintos fines. De ahí que esta investigación fuera pensada para responder a una serie de cuestiones en el ámbito valorativo acerca de la utilidad que la población confiere a la educación para satisfacer distintos propósitos de mercado, como son el participar en la actividad económica, obtener empleo e ingresos.

Fueron varias preguntas las que guiaron el desarrollo de este estudio. Entre ellas resaltarían las siguientes: ¿Cuáles son los valores educativos que profesan distintos grupos sociales? ¿Hasta qué punto la población del país percibe el deterioro del sistema educativo? ¿Qué imagen transmite acerca de la utilidad y capacidad de la educación para obtener empleo e ingresos? ¿Qué opiniones sustentan el vínculo de la educación y el empleo en distintos contextos del mercado de trabajo? ¿Qué factores del proceso educativo alteran la valoración educativa y qué repercusiones tienen sobre su evaluación para fines de mercado? ¿En qué grupos o sectores sociales hay un mayor potencial de demanda al sistema educativo?

Éstas y otras cuestiones se resuelven en el transcurso de la obra, que fue orientada por la idea de que la educación y lo que de ella se piensa constituyen un espacio en que confluyen ideologías, valores y símbolos que son cruciales para estructurar y reestructurar lo económico, ordenar la diferenciación social y darle viabilidad al sistema político, particularmente después de un periodo de crisis. En la educación se contienen expectativas que dan impulso a la acción para el cambio.

La otra idea directriz es que en el mercado laboral confluyen múltiples dimensiones que intervienen en su operación: demográficas, económicas, normativas y también subjetivas, por cuanto a la definición de criterios discriminatorios en la selección y ubicación de la mano de obra. Se trata, entonces, de un ámbito en que se manifiestan intereses y contradicciones a partir de las políticas que intentan regularlo. En el mundo de las tensiones y conflictos que se suscitan en el mercado, la educación es un instrumento de lucha cuya posesión representa un bien con el cual se obtienen otros.

De esta manera, lo que se vive y piensa acerca de la utilidad de la educación en el mercado pasa a formar parte de los significados que las personas atribuyen a las políticas educativas de un régimen y de su impacto real para combatir la desigualdad.

En suma, al captar y analizar lo que se piensa de la educación para fines del mercado se obtiene una figura de lo social que apunta hacia los fraccionamientos valorativos de la población frente al sistema educativo, lo cual traduce expresiones sobre las condiciones y oportunidades de progreso que percibe tener la sociedad. Tales expresiones son datos a tener en cuenta para evaluar los logros de un régimen político.

UNA APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LOS VALORES

En esta sección se expone la postura analítica con la que se exploran los valores. Se formula la contextualización del periodo de crisis y sus efectos en lo valorativo. También, como parte del enfoque

de este estudio de los valores, se discute cómo se adquieren, cambian y ordenan. Finalmente, se enmarca la perspectiva que se sigue para centrar el examen en los valores educativos.

Hay indicios claros de que durante el periodo de la crisis en los años ochenta hubo un aumento de la pobreza (Boltvinik, 1995) y de la concentración del ingreso (Cortés y Ruvalcaba, 1995) que fueron de la mano con la aparición de condiciones de vida familiares y personales cada vez más adversas. En este periodo se discontinuaron las tendencias seculares de crecimiento y progreso que había seguido la sociedad mexicana hasta 1982 durante el llamado desarrollo estabilizador. Se alteraron estructuras, articulaciones y procesos de la sociedad global que trastocaron los mecanismos comunes a través de los cuales los grupos y las personas se sitúan ante sí mismos y ante la colectividad. Se abrió paso a la "pérdida de valores morales" (Alducin, 1991), que emergió como uno de los más graves problemas nacionales desde entonces.

Por lo general, las rupturas o discontinuidades históricas afectan los principios en que se fundan las sociedades; el deterioro, escasez o inversión de los valores en este tipo de contextos se vincula a una pérdida de sentido de los fines sociales, a la falta de claridad en el rumbo que debe seguir la sociedad. Con esto, se dificulta la búsqueda y encuentro de salidas a todo aquello que debe dejarse atrás para fijar nuevas bases al ordenamiento social, acuerdos nacionales y medios de cambio al tejido político, que le permitan propiciar el advenimiento de modelos de desarrollo que brinden progreso.

Sin embargo, aunque parezca contradictorio, en medio de una crisis la población también genera actitudes para adaptarse a las circunstancias, las familias llevan a cabo estrategias de sobrevivencia para darles mejor uso a los recursos que tienen y modificar sus hábitos de consumo (García, 1995). Se trata de resistir los embates económicos y para sortear los tiempos difíciles adquiere importancia el esfuerzo propio, la flexibilidad y la competencia. La profundidad e intensidad de la crisis (sentidas y tal vez percibidas) también impulsan deseos de salir adelante, la esperanza de

que las dificultades económicas sean transitorias y expectativas de renovación y cambio.

Así, saber lo que piensan los habitantes de un país después de haber estado inmersos por años en ajustes de la economía es crucial para indicar cuáles son las posibilidades de transformación y gestar orientaciones éticas que impulsen el desarrollo. De ahí que el estudio de los valores sea relevante en tanto que refieren a principios básicos mediante los cuales las personas denotan preferencias, creencias, actitudes, representaciones y formas de relación con grupos, instituciones y toda aquella gama diversa de procesos que ocurren en la sociedad.¹

Los valores en una sociedad se transmiten históricamente a través de las generaciones. En este sentido, vía la socialización, se adquieren costumbres, tradiciones, motivaciones, pautas rectoras de la conducta y modos de elección de las opciones de vida. No obstante, cada generación posee un perfil valorativo propio como respuesta y para enfrentar sus circunstancias (*v. gr.* Leñero, 1991) en función de las prioridades, fines y objetivos que la sociedad va marcándose en cada punto de su evolución.

En consecuencia, los valores no son algo dado: se modifican y ordenan de manera diferente según la clase, edad, sexo, escolaridad, lugar de residencia y la pertenencia a grupos étnicos, religiosos o políticos. En la medida en que divergen y se orientan a fines alternos reflejan intereses y demandas distintas y, en tal virtud, expresan las potencialidades de conflicto social. Cuando, por el contrario, son expresiones de las ideologías (*v. gr.* liberalismo, nacionalismo revolucionario, modernidad), de los principios rectores en que se funda la convivencia social o de los marcos de referencia básica en que se finca la existencia de una colectividad, los valores compartidos demuestran capacidad de integración, cohesión e identidad sociales.

El análisis de los valores, por tanto, da cuenta de cómo se constituye la vida social: un conjunto de circunstancias o eventos

¹ Sociológicamente, el orden social y los valores que lo producen y sustentan son indisociables (*e.g.*, Touraine, 1995).

en un punto de la historia a partir del cual se establecen condiciones para reproducir el entramado social o dirigirse hacia nuevos modos de estructuración de la sociedad (v. gr. Cohen, 1989). De esta forma, los valores, en tanto contienen principios que guían esfuerzos para la satisfacción de necesidades, la consecución de objetos o fines, otorgan a las personas y grupos criterios de evaluación para juzgar las metas sociales, los medios empleados para alcanzarlas y los resultados del progreso. De la evaluación se derivan preferencias, compromisos y responsabilidades sociales, cuyo entendimiento puede nutrir la conducción política.

En este estudio, el conocimiento de los valores se aborda desde la perspectiva de la educación. Se espera con ello dar ejemplos importantes de cómo las personas evaluaron sus condiciones de vida en un momento económico, social y políticamente crítico como el que se vivió en 1989, enmarcado en un periodo de fuerte recesión y ajuste estructural en el modelo de desarrollo.²

La educación está vinculada de manera estrecha a las nociones de modernidad, progreso secular y bienestar entre las generaciones y en el curso de vida de las personas. Ella es portadora y transmisora de valores que estimulan el cambio de la sociedad y contribuyen a legitimar las condiciones sociales de existencia. En esta medida auxilia a los miembros de una colectividad para que encuentren respuestas a las cuestiones de su tiempo.

²Es muy importante tener presente a lo largo del estudio el momento al que se refiere (1989) debido a que en la sociedad mexicana había igualmente descontento y expectativas. Por un lado, todavía se apreciaban con intensidad los efectos de la crisis, mientras que por el otro, se abría a la sociedad un discurso sobre la modernización, auspiciado por el régimen político. En él se esgrimía la idea de que la internacionalización de la economía estimularía nuevos cauces de progreso y prosperidad. Para el sistema político se trataba de ganar un tiempo generando esperanzas que permitieran seguir resistiendo los males presentes a cambio de un bienestar futuro indefinido; esto es, por promesas de mejoría en las condiciones de vida, que no había la certeza de cumplir. Producir con tal discurso un contexto valorativo que hiciera frente a la fragmentación social que trajo la crisis. Así, 1989 es un año donde se acumulan tensiones por las dificultades ocurridas en los ochenta en lo económico y político, que dan un sentido del pasado inmediato en un presente de "cálculos históricos cargados de esperanzas o frustraciones". Los dos años previos a 1989 están sociológicamente caracterizados en López Cámara (1994). Para una discusión más amplia sobre el significado de la modernización en el proyecto nacional de las élites dirigentes véase Gilabert (1993).

Por la vía del conocimiento que aporta la educación se estimula la conciencia de la realidad social, una participación responsable y el ejercicio de los derechos ciudadanos. Así, por intermedio de la educación las personas entran en contacto con las más diversas esferas de la sociedad y con los valores que dan sentido a cada ámbito social en el que participan. En la esfera política, por ejemplo, la sociedad tiene uno de los vasos comunicantes más directos con el gobierno a través de los servicios educativos que éste imparte.³

En los valores adquiridos en la escuela y en el discurso educativo del régimen se encuentran los pilares fundamentales en que se sustenta la hegemonía política. En dicho discurso y en las políticas que en la materia lleva a cabo el gobierno, además, se configura la idea de que la educación es un instrumento de desarrollo y mejoría de las condiciones de vida. En ese punto, la educación queda vinculada a expectativas y fines sociales y personales y al establecer tal puente se obtienen elementos para dictaminar lo que se alcanza con la escolaridad recibida.

Por definición, la educación debe servir para conformar una ética social acorde con los requerimientos del modelo de desarrollo, pero también debe tener fines prácticos: proveer conocimientos, habilidades, capacidades y hábitos para el mundo del trabajo. La educación de la escuela debe otorgar herramientas que les permitan a las personas entrar a la actividad económica, ejercer un oficio, adecuarse a las condiciones y transformaciones del sistema productivo, ubicarse en la organización de la empresa, etcétera. En un sentido delimitado, la educación es valorada por su utilidad para conseguir trabajo o empleo y un ingreso al cual se vinculan la movilidad social, pautas de consumo, una situación de clase y condiciones de bienestar.

³Nos referimos al contexto institucional de la educación pública, desde el jardín de niños hasta las aulas universitarias, donde se develan y transmiten los valores nacionales a través de la trama educativa. Pero también al contacto cotidiano de alumnos, maestros y padres de familia en el que la realidad escolar es aprehendida y evaluada por sus actores en cuanto a sus mecanismos, necesidades, posibilidades, deficiencias y resultados. Este contacto permanente con la escuela, más o menos intenso, otorga elementos a la población para valorar y opinar sobre la política educativa del gobierno.

En la educación se depositan, en parte, expectativas altruistas. Así, los valores en torno a la educación se fundan, entonces, en lo que las personas le atribuyen como capacidad para el logro de posiciones sociales; en sus deseos de prosperidad. Por medio de la educación se espera obtener una situación de mercado con mejores rendimientos en cuanto al empleo, ocupación o trabajo que se realiza y en cuanto a los ingresos que se perciben por ello. De ahí que la evaluación de su utilidad para fines de mercado represente una de las formas más relevantes para que la población exprese los beneficios que obtiene a partir de las oportunidades que le brinda la sociedad. La percepción del éxito o fracaso de la educación como instrumento de mercado, así, otorga elementos para enjuiciar los resultados de las políticas educativa y económica seguidas por el gobierno.

Investigar los valores, en general o sobre un aspecto tan fundamental como es la educación, es bastante complejo. Éstos están sujetos a múltiples determinaciones: confluye el tiempo histórico por lo que hace a su transmisión, sustentación y reproducción, las características de los agentes, actores o personas que los interiorizan, el espacio y las distancias que establecen las jerarquías y desigualdades en la sociedad y el medio familiar y político, entre otros. Por tanto, su estudio requiere de muy distintos acercamientos disciplinarios, la movilización de conceptos y categorías muy variados mediante una gama diversa de enfoques metodológicos y técnicas para la construcción, captación y tratamiento del dato en niveles de análisis macro y micro sociales.

En este sentido, la investigación que llevamos a cabo tiene un recorte particular y puede considerarse exploratoria. La información de la que se dispone es transversal y el análisis de carácter empírico. Se pretende otorgar al dato sólo el alcance que tiene, pero interpretarlo, contextualizarlo y sustantivarlo para ejemplificar su significado. Los límites y posibilidades del análisis están pensados para dar una visión complementaria, desde el campo perceptivo, al comportamiento de la relación objetiva de la educación y el empleo en el mercado laboral durante la coyuntura de la recesión

económica de los ochenta, que es el otro proyecto que se desarrolla como parte de un programa de investigación más amplio respecto del tema (véase Suárez, 1995).

METODOLOGÍA

La Encuesta Nacional de Valores Educativos (ENAVE) fue levantada por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática en respuesta al interés del gobierno iniciado en 1988 de conocer lo que pensaban los mexicanos acerca de la educación, toda vez que había sido una de las esferas de la política social profundamente afectada durante el reajuste estructural de la economía aplicado por el régimen de Miguel de la Madrid (1982-1988). Públicamente se presentó un pequeño ensayo con frecuencias relativas de algunas respuestas (Guevara, 1991). La encuesta quedó resguardada hasta que la solicitó el equipo del Programa de Educación y Empleo del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México. Después de depurar y ordenar la información, que representó un arduo trabajo, en 1993 se inició la planeación de una estrategia de análisis que ha dado como resultado este libro.

Este trabajo se basa en las respuestas en la ENAVE levantada en diciembre de 1989 (véase el anexo al final). Se analizan, en general, las opiniones respecto de la educación y del sistema educativo y en particular, en torno a la utilidad o valor que le atribuyen a la escolaridad para lograr beneficios en el mercado laboral, en particular. Las opiniones son reflejo de "lo que se piensa", "lo que se cree"; representan la disposición mental que tiene un individuo para responder de una determinada manera a objetos y situaciones con las que se relaciona (Abramson, 1983; Lewis, 1991).

Las opiniones pueden estar fundadas en valores, creencias relativamente estables o en convicciones o circunstancias fortuitas a través de las cuales se recogen o representan elementos de la realidad social, vivencias, experiencias propias o compartidas. En este

sentido, lo que se dice como respuesta a una pregunta o estímulo está circunscrito a una estructura de discurso, cuyo significado puede configurarse por factores que van desde lo macro social hasta lo individual, pasando por la esfera institucional. Asimismo, una opinión puede expresar pautas culturales, contenidos sobre los que se finca la ideología de un Estado (en este caso en materia educativa), normas, convenciones y tradiciones que se interiorizan por diferentes vías, a través del proceso de socialización y la transmisión entre generaciones, que perduran en el tiempo y en la historia de los pueblos. Pero también, una opinión puede estar influida y ser producto de las relaciones interpersonales, la práctica cotidiana de las personas y la recepción de mensajes al momento de emitirla.

Así, es bastante complejo el análisis de las verbalizaciones puestas en una opinión por lo que es necesario desbrozar su contenido para atribuirle un significado, más todavía cuando se obtienen de respuestas a preguntas cerradas de un cuestionario. Y, no obstante, con todas las salvedades, como se verá en este estudio, la ENAVE proporcionó información, hasta ahora única, para comprender y entender lo que la población del país pensaba, deseaba, necesitaba o rechazaba de la educación en las circunstancias prevalentes hacia el fin de los ochenta.⁴

Los trabajos en los que se dividió el análisis de la encuesta manejan dos poblaciones. El primero, se basa en los totales de los entrevistados porque su propósito es otorgarle al lector los resultados de todas las dimensiones que se incluyeron en la encuesta.

⁴Pensamos que el estudio de opiniones expresadas en una encuesta ofrece resultados de interés en tanto exista claridad acerca del tipo de datos que se manejan. En este punto deseamos advertir que el estudio de opiniones individuales lo tomamos como una especie de guía para captar aspectos que tienen vigencia en el debate de lo social. Buscamos hacer un análisis descriptivo de sus diferencias y en ocasiones ilustrar "el punto de vista" que caracteriza a una determinada agrupación social en el momento que se emite una opinión. Sin olvidar que el análisis refiere a agregados estadísticos de personas que comparten la misma opinión, pensamos que el investigador puede interrogarse, en el caso de esta pesquisa, por cuestiones más de fondo sobre las condiciones y opciones del papel que juega la educación como ordenador de la actividad social. Por la naturaleza exploratoria de esta investigación y el carácter de la información en que se basa, algunas premisas, postulados e hipótesis sustanciales se encuentran explicados en el punto del análisis en que nos pareció pertinente hacerlo. El lector que desee profundizar en los estilos de trabajo e interpretaciones que posibilitan las encuestas puede remitirse, entre otros, al texto de Oliveira y García (1986).

En los tres siguientes, se estudió a los mayores de 16 años que declararon trabajar.

La condición de actividad de las personas no fue establecida con rigor mediante la aplicación de preguntas apropiadas para definir la participación en el trabajo (horas, periodo de referencia, recepción de ingresos) como se hace en las encuestas especializadas en el empleo. Esta es una seria limitación para nuestro objeto de estudio que el lector interesado en estos temas deberá tener presente. De ésta se deriva otra, porque en la encuesta no se preguntó por la ocupación actual de quienes trabajaban ni por el monto de las remuneraciones que recibían. Dicho de otro modo: a no ser el nivel de escolaridad, la encuesta no incluyó algún indicador para dividir y jerarquizar las posiciones actuales de los sectores que conforman la muestra, lo cual constituye un serio obstáculo para establecer las divergencias de opinión y caracterizar con mayor precisión a los grupos sociales. Para ilustrar las características de la población encuestada, en el primer trabajo se recurrió al origen social, tratado a partir de la ocupación del padre al momento en que el entrevistado dejó de estudiar, que fue clasificada mediante categorías y criterios definidos por las personas e instancias encargadas de elaborar la encuesta.

Por otro lado, encontramos que no hubo estricto apego a las técnicas de entrevista, por lo que hace a categorías de respuesta a las preguntas que fueran escalables. Por este motivo, y por los propósitos del estudio, se definieron dimensiones de la utilidad atribuida a la educación para diversos fines. Para cada dimensión se construyeron índices que incluyen conjuntos de respuestas (véase el anexo), aunque en ocasiones se usaron preguntas particulares para formar las tablas de contingencia.

CONTENIDO DE LA OBRA

En esta obra tratamos de explorar a fondo la información de la ENAVE para los propósitos de la investigación. Para comenzar, se

decidió hacer una presentación amplia de las respuestas de toda la población entrevistada. Se consideró adecuado que el lector tuviera un panorama de las dimensiones y secciones de la entrevista, que se presenta en el primer texto. En éste se incluye una descripción de aquellas características sociodemográficas de la muestra que se preguntaron en la cédula de entrevista, lo mismo que de las opiniones en torno a la educación, la escuela, el sistema educativo, los propósitos de la adquisición de educación escolar y los agentes sociales involucrados en la enseñanza, entre otros temas.

Como el lector podrá apreciar, algunas de las conclusiones en el nivel descriptivo cambian de matiz e intensidad cuando el recorte de la población analizada se modifica y se pasa a un análisis de conjuntos agregados de información. En el segundo texto se estudia la población de 16 años y más que declaró trabajar. Tiene como objetivo el análisis de la utilidad atribuida a la educación en tres grandes dimensiones que refieren al logro de beneficios de mercado, sociales y al sistema educativo. Se partió de la hipótesis de que la evaluación de la escolaridad es diferente según el ámbito al que se refiera su utilidad y que, en este caso, se reflejaría mejor cuando está asociada con fines de mercado, como la obtención de empleo o ingreso. Asimismo, como otra forma de acercamiento a la valoración educativa, se abordó lo relativo a las aspiraciones de educación de los hijos a partir de lo que las personas estiman acerca de la utilidad de la educación para fines de mercado.

El enfoque del tercer texto se centra en el análisis de las diferencias de opinión acerca de si la educación tiene mayor utilidad para conseguir empleo o ingresos. Las relaciones se examinan para distintos contextos urbanos del mercado laboral, lo que resulta de interés porque se discute, asimismo, que en este tipo de relaciones intervienen además las imágenes o percepciones que la población se forma del propio mercado y de sus oportunidades de beneficiarse en él.

Lo que las personas piensan sobre la relación de la educación y el empleo tiene muchas determinaciones y mediaciones. No se quiso dejar de examinar una que nos pareció importante acerca de

cómo se aprecia dicha relación a partir de algunas dimensiones intrínsecas del proceso educativo. En particular, el cuarto documento la aborda a partir de la experiencia escolar de las personas y de las percepciones sobre el tipo de conocimiento que se desea obtener.

Cabe hacer notar en este punto que en cada parte del análisis se aplicaron distintas técnicas estadísticas en función de los requerimientos que exigió presentar la información. Los textos fueron redactados de manera independiente por los investigadores que participamos en la obra. Por este motivo, el lector del libro encontrará no sólo diferencias de estilo, sino también percibirá las preocupaciones que tuvimos al momento de analizar y redactar, lo que revela los intereses de cada uno al acercarse a la ENAVE. Así, es de advertir que no se trata de una obra uniforme, pero consideramos que otorga una visión de conjunto del problema que estudiamos. Además, pensamos que los resultados que arroja la investigación son novedosos, entre otras cosas, por tratarse de un análisis empírico que buscó aprovechar al máximo los datos de la única encuesta realizada en el país sobre el tema.

En la última parte de la obra se pretende resaltar los puntos, que a juicio del coordinador de la investigación, resultaron de mayor interés. Más que apuntar las conclusiones, se trata de reflexionar y comentar cómo se valora la educación en tiempos de crisis, cómo se percibe su utilidad en el contexto de un mercado laboral estrecho y lo que esto puede suponer en términos de la introyección de la desigualdad social, por cuanto la desvalorización educativa se relaciona con los estímulos para escolarizar o no a las futuras generaciones. Finalmente, se discute de qué manera el discurso en materia de política educativa interviene para generar o cancelar expectativas a través de su influencia sobre la valoración escolar.

Gonzalo Varela Petito

*Un panorama global
de los valores educativos*

EL PRESENTE trabajo es un análisis descriptivo de los resultados de la Encuesta Nacional de Valores Educativos (ENAVE), realizada en 1989, a partir de un levantamiento de información que cubrió las treinta y dos entidades federativas que constituyen la República mexicana para recabar datos sobre la realidad de la educación y del sistema educativo mexicanos, de acuerdo con la apreciación no de los expertos sino del ciudadano común. Dicha orientación hacia un tipo de observación distinta de la científica, pero no por ello menos significativa, se refleja en el título de la encuesta, con énfasis en los valores. Pero, además la ENAVE es interesante como recopilación de opiniones en un momento en que el sistema educativo se encontraba en vísperas de importantes cambios. Esta idea justifica un análisis detallado.¹

LOS ENCUESTADOS

Podemos intentar una "fotografía" del público entrevistado, permaneciendo dentro de los límites de la información provista por la propia encuesta. La ENAVE no sólo preguntó por las creencias de las personas acerca de la cuestión educativa; también algunos datos sobre las condiciones sociales de la población entrevistada.

¹Para otras indagaciones sobre los valores en la educación, véase Alberto Hernández Medina y Luis Narro Rodríguez (coords.), 1987 y José Cueli (coord.), 1990.

Información sociodemográfica

La encuesta comprendió a 9,816 personas mayores de 15 años,² 47.1 por ciento son hombres y 52.9 por ciento mujeres. 33.6 por ciento eran hombres jefes de familia, 29 por ciento esposas de los mismos, 29.6 por ciento hijos y el 7.4 por ciento otros parientes.³

Los grupos de edad, representados con distinta frecuencia, abarcaron desde los 16 hasta más de 96 años. El 30 por ciento de los interrogados era, de acuerdo con esta información, menor de 25 años, 43 por ciento tenía entre 25 y 45 años, y el restante 27 por ciento era mayor de 45 años.

Un poco más de dos tercios (67.4 por ciento) de estas personas pertenecía a hogares nucleares y 29.8 por ciento a hogares ampliados. Más del 80 por ciento vivía en hogares con cuatro o más miembros y un 26.2 por ciento habitaba en grandes urbes.

Situación laboral y origen social

En sus respuestas a la ENAVE, 2,283 personas de 8,255 —o sea 28 por ciento— declaró no estar trabajando. De las personas que no trabajaban, aproximadamente la mitad eran esposas de jefes de familia, sólo un 8 por ciento eran los propios jefes de familia, y 34.7 por ciento eran hijos de las familias. Podemos deducir que, si bien el índice de quienes afirmaron no tener trabajo es alto, esto se atempera porque en su mayoría las mujeres realizan tareas no remuneradas en el hogar.⁴ Una observación similar puede hacerse respecto de los hijos, muchos probablemente no son población

² A lo largo del texto se manejan distintos tamaños de población, según el total de encuestados a los que se aplicaron diversas preguntas. Las diferencias se deben a que algunas personas no respondieron o no supieron contestar las preguntas. Para mayor detalle véase el anexo.

³ Sobre las características de la ENAVE y las tabulaciones en que nos basamos, véase el anexo metodológico. Los cuadros que apoyan nuestros análisis son de dos tipos. Aquellos que corresponden al examen de una sola variable son la gran mayoría; aparte se insertan nueve cuadros que relacionan los valores con variables de edad y sexo. Estos últimos se identifican con una numeración que corre del 1 al 9.

⁴ La encuesta no distingue la población desocupada que busca trabajo, de la población inactiva.

económicamente activa por estar dedicados de tiempo completo al estudio. Por falta de información socioeconómica no conocemos la posición social de los encuestados al momento de aplicar la ENAVE. Podemos, sin embargo, describir sus orígenes sociales, acudiendo a las ocupaciones de los padres durante el último año en que estudió el encuestado. Hay en dicho acervo una considerable gama de profesiones, que podemos ordenar en tres estratos sociales.⁵ El estrato que clasificamos como alto agrupa a un 3 por ciento del total; el medio a un 17.5 por ciento; y el bajo, alrededor de 80 por ciento.

Esta distribución se particulariza en la información del cuadro 1 en el que se organiza a los encuestados en cuatro grupos de edad y género: hombres jóvenes, mujeres jóvenes, hombres adultos y mujeres adultas. De acuerdo con los criterios de estratificación utilizados más arriba, las cifras serían: 2.9 por ciento de hombres jóvenes provienen del estrato alto, 20.9 por ciento del estrato medio y 76.1 por ciento del bajo; de las mujeres jóvenes, 2.7 por ciento proceden del estrato alto, 19.6 por ciento del medio y 77.7 por ciento del bajo. En los adultos, 3.4 por ciento y 3.2 por ciento de hombres y mujeres, respectivamente, provienen del estrato alto, 15.1 por ciento y 16.2 por ciento del medio y 81.5 por ciento y 80.6 por ciento del bajo.

Se concluye por consiguiente que la gran mayoría de los interrogados tuvo su origen social en sectores de bajo nivel socioeconómico.

⁵ Agrupamos como *estrato alto* a quienes en la encuesta figuran como gerentes y propietarios; como *estrato medio* a: profesionales, técnicos y personal especializado, trabajadores de la enseñanza, arte, espectáculos y deportes, funcionarios públicos, del sector privado, inspectores, capataces, supervisores, trabajadores intermedios, dependientes y agentes de venta; y como *estrato bajo* a trabajadores directos, operadores de maquinaria, obreros calificados, obreros no calificados, vendedores ambulantes por cuenta propia, prestadores de servicio por cuenta propia, servicio doméstico y operadores de transporte.

Descartamos del conteo una categoría difícil de clasificar en un solo estrato social, por abarcar distintos grados, que es la de ejército y policía. Restadas éstas y otras categorías sobre las que no tenemos información, nos queda una base de 7,165 respuestas que usamos para calcular nuestros porcentajes sobre estratos sociales. Se pueden plantear dudas acerca de esta clasificación, pero dadas las limitaciones de la información proponemos una aproximación meramente estimativa.

Cuadro 1

OCUPACIÓN DEL PADRE CUANDO LAS PERSONAS CURSABAN
SU ÚLTIMO AÑO ESCOLAR, POR GRUPOS DE EDAD Y SEXO
POBLACIÓN DE 16 AÑOS Y MÁS
(Porcentajes)

<i>Ocupación del padre</i>	<i>Jóvenes¹</i>			<i>Adultos²</i>		<i>Total hombres y mujeres</i>
	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total hombres y mujeres</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	
Profesionales	1.5	1.4	1.4	1.0	0.8	0.9
Técnicos y personas especiales	2.1	1.1	1.6	0.8	0.8	0.8
Trabajadores de la enseñanza	1.8	1.2	1.5	0.7	0.8	0.8
Trabajadores del arte, espectáculo y deporte	0.7	0.8	0.8	0.5	0.6	0.6
Funcionarios públicos	0.1	0.4	0.3	0.5	0.2	0.3
Funcionarios del sector privado	1.4	0.8	1.1	0.7	1.2	1.0
Gerentes y propietarios	2.6	2.4	2.5	3.0	2.9	3.0
Inspectores y capataces	0.1	0.2	0.2	0.6	0.5	0.6
<hr/>						
Trabajadores directos	36.0	35.3	35.6	47.7	46.8	47.2
Operadores de máquinas	0.1	0.5	0.3	0.3	0.3	0.3
Supervisores	2.0	1.8	1.9	0.9	0.9	0.9
Obreros calificados	17.5	17.2	17.3	13.9	13.2	13.6
Obreros no calificados	2.0	1.9	1.9	1.7	1.5	1.6
Trabajadores intermedios	2.1	2.5	2.3	1.4	1.2	1.3
Vendedores, dependientes, agentes	6.7	7.1	6.9	7.2	7.3	7.3
Vendedores ambulantes por cuenta propia	2.3	2.6	2.5	1.7	1.9	1.8
Prestadores de servicios por cuenta propia	5.3	5.8	5.6	3.9	4.0	4.0
Servicio doméstico	0.3	0.6	0.4	0.2	0.5	0.4
Operadores de transporte	4.4	5.1	4.7	2.8	3.1	3.0
Ejército y policía	2.1	2.5	2.3	1.4	1.5	1.4
No especificada	5.4	6.0	5.7	6.7	7.6	7.2
Fuera del país	3.3	2.7	3.0	2.2	2.3	2.2
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	1372	1414	2786	2510	2743	5253

Notas: ¹Grupo de edad con 16 años y hasta 24.

²Grupo de edad con 25 años y más.

Fuente: INEGI, Encuesta Nacional de Valores Educativos. Mayo de 1989.

Educación

Un 87 por ciento de los encuestados sabía leer y escribir, en comparación con un 12 por ciento de analfabetas (cifra similar a la media nacional del censo de 1990). En cuanto al grado de escolaridad, 15 por ciento declaró no haber recibido ninguna instrucción, 27.4 por ciento hizo la primaria sin concluirla, 20 por ciento concluyó la primaria, 20.5 por ciento accedió a estudios de secundaria completos o incompletos, 12 por ciento cursó educación media superior completa o incompleta y un poco menos del 5 por ciento tuvo educación superior. Si sumamos los no instruidos a quienes no pasaron de la primaria, tenemos un total de 62.4 por ciento de la muestra en una situación educativa precaria, en lógica correspondencia con los datos socioeconómicos anteriormente expuestos. Otra información, que aborda las causas de la insuficiente formación escolar, vuelve a exhibir este entrelazamiento de factores económicos y educativos. Entre quienes no pudieron estudiar, 43.2 por ciento alega falta de recursos económicos y 16.2 por ciento razones de trabajo –que es prácticamente lo mismo. Entre los que comenzaron estudios para luego abandonarlos, las mismas causas inciden en un 69 por ciento.

El elemento socioeconómico como factor limitante es quizá también explicativo del hecho de que, pese a que la mayoría de los encuestados ha manifestado una opinión positiva acerca del estudio y de las posibilidades teóricas de incrementar su educación, cuando se les interroga acerca de si tienen planes para estudiar en el futuro, contesta cerca de 72 por ciento que no. La edad y el “estatus” familiar ayudan a entender esta opinión, puesto que 67 por ciento de los entrevistados son mayores de 25 años, lo que hace probable que hayan asumido responsabilidades familiares que, sumadas a las cargas económicas, les obstaculizan el retorno a las aulas, incluso en el marco de la educación especial para adultos.

Empero, entre los que no trabajan: ¿Por qué no tienen planes para estudiar si hay quienes dijeron que les hubiera gustado ha-

Cuadro 2

ESCOLARIDAD FORMAL POR GRUPOS DE EDAD Y SEXO
POBLACIÓN DE 16 AÑOS Y MÁS
(Porcentajes)

Escolaridad formal	Jóvenes ¹		Jóvenes ²		Total hombres y mujeres
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Sin instrucción	2.1	3.8	18.6	22.1	20.4
Primaria incompleta	12.9	12.8	33.8	33.6	33.7
Primaria completa	18.9	21.1	18.2	22.0	20.2
Secundaria incompleta	9.6	6.6	3.6	2.4	3.0
Secundaria completa	28.2	33.1	9.0	10.3	9.7
Media superior incompleta	19.2	14.1	4.9	2.2	3.5
Media superior completa	7.4	6.8	3.4	3.1	3.3
Superior	1.7	1.6	8.6	4.3	6.3
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	1441	1519	3180	3667	6847

Notas: ¹Grupo de edad con 16 años y hasta 24.

²Grupo de edad con 25 años y más.

Fuente: INEGI, Encuesta Nacional de Valores Educativos. Mayo de 1989.

cerlo? Existen varias respuestas posibles. Una es que muchas veces se registra como no ocupado a aquéllos que desempeñan actividades del sector informal. Otra respuesta es que se trata de mujeres con tareas en el hogar que dificultan, como cualquier otro trabajo, el reemprender estudios (recordemos que la proporción de las mujeres en la población interrogada es grande). Cabe también la hipótesis de que pobres y marginados no usan, por lo general, los servicios sociales en la medida en que tendrían derecho a hacerlo, incluso cuando cuentan con estructuras institucionales diseñadas para ellos.⁶ Por último, hay quienes participan todavía del prejuicio de que la educación es cosa de niños y jóvenes, por lo que rechazan la idea de educarse o de reeducarse en la edad adulta.

Para ofrecer al lector un cuadro más exacto del perfil escolar de los entrevistados, recurrimos al análisis multivariado (véase cuadro 2), en el que se observa que los hombres jóvenes cuentan con una proporción menor que las mujeres (hasta el término del nivel básico). En consecuencia, los hombres igualan o superan a las mujeres en los niveles de educación media superior y superior, lo que habla de cierta ventaja del género masculino en el acceso a los escalones más altos del sistema educativo.

En los grupos adultos las tendencias no son muy distintas, excepto porque es aún más claro el predominio de los hombres en los tramos educativos altos y especialmente en la educación superior.

En cuanto a las razones por las que no se estudió (véase cuadro 3) se confirma que los hombres (incluso los más jóvenes) tienen que incorporarse al mercado de trabajo con más frecuencia y a edades más tempranas que las mujeres, y en tal sentido se explica la paradoja de que estudien menos. Por lo demás, la carencia de estudios tiene como principal causa la falta de recursos económicos, tanto entre los jóvenes como entre los adultos. Otro fac-

⁶Estamos pensando en organizaciones como el Instituto Nacional para la Educación de Adultos.

tor como "tuvo que trabajar" alude más o menos a lo mismo, por lo que la razón económica se refuerza como variable explicativa.

Debe anotarse, por otra parte, que en relación con sus progenitores —que en un 50 por ciento o más no cursaron estudios— los encuestados poseen un promedio de educación notoriamente más alto, lo que habla en favor del aumento de oportunidades educativas que se ha producido en México de generación en generación. En materia de escolarización, 86 por ciento de los padres (incluidos los que no estudiaron nada) no rebasó el nivel de la primaria, sólo 3.4 por ciento logró cursar la secundaria completa y 9.6 por ciento llegó a alguno de los niveles superiores del sistema educativo. En cuanto a las madres, 89.7 por ciento no rebasó el nivel de primaria, 3.7 por ciento accedió a la educación secundaria completa o incompleta y 6.2 por ciento logró tener educación media superior o superior.

El cuadro 4, con información sobre la educación de los padres de los encuestados, ilustra estas tendencias. Los padres de alrededor de 85 por ciento de los jóvenes interrogados de ambos géneros (incluidos los que no realizaron ningún estudio) no rebasaron los estudios de primaria, y sólo un 3.8 por ciento alcanzó la educación superior. En la generación adulta el panorama es peor, pues sólo 1.6 por ciento de los progenitores cursó educación superior y 94 por ciento no rebasó la primaria. En el caso de los progenitores de los encuestados, nos encontramos ante un grupo que tuvo pocas oportunidades de estudio. En contraste, queda claro que las generaciones siguientes (incluidas las mujeres) tuvieron una situación educativa relativamente mejor.

En resumen, para evaluar las declaraciones que siguen será necesario tener en cuenta la situación social de quienes hablan. La información presentada señala que la mayor parte de los interrogados proviene de estratos sociales bajos; 12 por ciento eran analfabetas, 62 por ciento tenían instrucción que no rebasa la primaria, cerca de 28 por ciento estaban inactivos (con las salvedades expuestas) y sus progenitores no tuvieron suficientes oportunidades educativas.

Cuadro 3

RAZONES POR LAS QUE NO ESTUDIARON LAS PERSONAS, POR GRUPOS DE EDAD Y SEXO
POBLACIÓN DE 16 AÑOS Y MÁS
(Porcentajes)

Razones	Jóvenes ¹			Adultos ²		Total hombres y mujeres
	Hombres	Mujeres	Total hombres y mujeres	Hombres	Mujeres	
Falta de recursos económicos	47.1	50.0	48.9	45.2	44.8	45.0
Tuvo que trabajar	20.6	8.9	13.3	25.5	11.1	17.2
Problemas familiares	14.7	19.6	17.8	8.3	20.2	15.1
Otras	17.6	21.4	20.0	21.0	23.9	22.7
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	34	56	90	577	777	1354

Notas: ¹Grupo de edad con 16 años y hasta 24.

²Grupo de edad con 25 años y más.

Fuente: INEGI, Encuesta Nacional de Valores Educativos. Mayo de 1989.

Cuadro 4

ESCOLARIDAD DEL PADRE POR GRUPOS DE EDAD Y SEXO
POBLACIÓN DE 16 AÑOS Y MÁS
(Porcentajes)

Escolaridad del padre	Jóvenes ¹			Adultos ²		Total hombres y mujeres
	Hombres	Mujeres	Total hombres y mujeres	Hombres	Mujeres	
Sin instrucción	26.5	25.8	26.2	54.3	53.8	54.0
Primaria incompleta	39.4	39.6	39.5	27.0	27.3	27.1
Primaria completa	19.8	19.3	19.5	12.5	13.2	12.9
Secundaria incompleta	2.3	1.9	2.1	0.3	0.8	0.6
Secundaria completa	5.0	6.9	6.0	2.8	2.4	2.6
Media superior incompleta	2.1	1.7	1.9	0.5	0.6	0.6
Media superior completa	1.1	1.0	1.1	0.5	0.6	0.6
Superior	3.8	3.8	3.8	2.1	1.3	1.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	1411	1471	2882	2972	3391	6363

Notas: ¹Grupo de edad con 16 años y hasta 24.

²Grupo de edad con 25 años y más.

Fuente: INEGI, Encuesta Nacional de Valores Educativos. Mayo de 1989.

VALORES EDUCATIVOS⁷

Una primera dimensión interpretativa a contrastar con los datos de la encuesta es que la educación se encuentra al margen de los desempeños concretos del sistema educativo. Sabemos de la importancia social que reviste la educación, con sus claros y sombras. Es un factor ético, puesto que se considera un bien en sí mismo, independientemente de los resultados prácticos que pueda rendir; también es, indudablemente, un factor económico, por su relación con la inversión, la productividad, el empleo y el ingreso; por último, se puede considerar también como un factor psicológico, cuando se asocia con perspectivas de logro personal o nacional. Pero ¿hasta qué punto coincide la versión del mexicano común con estas afirmaciones?

La oportunidad de estudiar

La gran mayoría (85.5 por ciento) de los encuestados sin instrucción manifiesta que le hubiera gustado estudiar. Se verifica que esa visión genéricamente positiva de la educación está muy extendida en el medio social. Pero muchos de estos interrogados, por su baja extracción social, seguramente conocen también en carne propia las limitaciones prácticas derivadas de la carencia de educación, medidas en oportunidades de empleo, de remuneración y de vida. Por eso, un 80 por ciento de quienes tuvieron alguna educación responde que les hubiera gustado estudiar más, y sólo un 5 por ciento que "ya no le gustó" el estudio. El 94 por ciento de respuestas alegan la superación, la mejora de ingresos o el bienestar familiar como razones para realizar estudios en el futuro.

La apreciación positiva de la educación aparece también en las aspiraciones de los padres acerca del futuro educacional de sus hijos. En lo que respecta a las mujeres, sólo 8.7 por ciento desea que cursen únicamente la primaria; 14 por ciento aspira un nivel de

⁷Las respuestas a la encuesta que se analizan enseguida se basan en todo el universo que respondió a las preguntas. Cuando es necesario se anotan los totales de la muestra.

educación secundaria (completa o no) y sólo 5 por ciento preparación vocacional o educación normal. En cambio, 49 por ciento desearía una educación superior para sus hijas.

En cuanto a los hijos, las aspiraciones de educación marcan un 7 por ciento para educación primaria, 11 por ciento para secundaria, 5 por ciento para educación vocacional y normal, y 55 por ciento para educación superior. Se observa que hay comparativamente más deseos educativos (por llamarlos de alguna manera) depositados en los hijos que en las hijas. Pero, ¿por qué la aspiración de educación superior no supera en ningún caso el 55 por ciento? Quizás una confrontación con las preguntas sobre expectativas probables y no sólo deseables de educación nos pueda aclarar algo de ello.

Siguiendo la división por géneros, algunos datos reflejan las suposiciones de los interrogados acerca de las expectativas de educación de sus hijas. No obstante la extracción predominantemente popular de la muestra, se observa un cálculo bastante alto de posibilidades, dado que sólo 19 por ciento de respuestas se agrupa en el nivel de primaria, 21 por ciento en secundaria, 7 por ciento en preparatoria, vocacional o educación normal y 30 por ciento en educación superior. Algo similar sucede con los varones, reiterándose el factor de mayor acceso esperado del género masculino a la educación superior: 17 por ciento de los encuestados supone que sus hijos alcanzarán la primaria completa o menos; 18.4 por ciento que la secundaria (completa o incompleta); 7.5 por ciento el bachillerato o la educación normal; y 41 por ciento la educación superior.

El contraste entre deseos y expectativas habla sin embargo del realismo de los padres al estimar las posibilidades de sus hijos. En el caso de los varones, sólo 7 por ciento deseaba que cursaran primaria completa o menos, pero 17 por ciento considera que no rebasarán dicha barrera; 11 por ciento había expresado un deseo similar para el nivel de secundaria completa o incompleta, pero 18.4 por ciento supone que sus vástagos no pasarán de este nivel. La diferencia se verifica también en el cálculo de las posibilidades de acceso a la educación superior, aun cuando éste se mantiene

relativamente alto, abarcando 41 por ciento de expectativas en relación con 55 por ciento de aspiraciones. La ventaja concedida a los varones en el nivel superior de la educación refleja un valor social que coincide con un hecho estructural: sin perjuicio de un progresivo emparejamiento de las cifras, los hombres tienen todavía relativamente más acceso a las universidades que las mujeres.⁸

Utilidad de estudiar

Los valores no se limitan a ese conjunto que llamamos ética. Tienen dimensiones que, sin dejar de guardar cierta relación con la ética, apuntan al sentido práctico: la ganancia económica o el prestigio social, por ejemplo. A efecto de captarlas, las vincularemos con variables relacionadas con el empleo.⁹

De todos los encuestados, 65 por ciento considera que la educación predomina para lograr un buen empleo, por encima de otros factores como mejores relaciones sociales o buena suerte. Otro 54 por ciento considera que la educación le ha permitido elevar sus ingresos, contra un 44 por ciento que opina lo contrario. No obstante, éste 44 por ciento puede interpretarse también de modo favorable hacia la educación: dado el bajo nivel educativo promedio de los interrogados, ¿quiere decir que si hubieran estudiado más tendrían mejor remuneración actualmente? Esta posibilidad parece sustentada por datos que nos dicen que más de 70 por ciento establece una relación directa entre mejores ingresos y educación en general, y entre mejores ingresos y educación universitaria en particular (o sea, entre mayores ingresos y más años de escolarización).¹⁰

⁸En el conjunto de las universidades públicas, las mujeres representaban 44 por ciento del total de la matrícula en 1993 (SEP-ANUIES, 1993: 45). Pero en relación con el número de profesionistas (o sea, *grosso modo*, egresados de la educación superior) su incidencia es mucho menor: 34 por ciento contra 66 por ciento de los hombres, en el año de 1990 (INEGI, 1993: 21 y ss).

⁹En los siguientes textos se hace un análisis más detallado de este punto. Aquí sólo incluimos algunas variables que lo ilustran.

¹⁰En realidad no siempre hay una correlación positiva entre más años de educación e ingresos. Pero aquí no discutimos este fenómeno empírico, sino las ideas que al respecto se forman los encuestados de él.

Respecto de la utilidad de la educación recibida en el cumplimiento del trabajo actual del interrogado, 50.2 por ciento contesta que es mucha, 29.8 por ciento que es regular, y 18 por ciento que de poco o nada le ha servido. Estas respuestas admiten distintas interpretaciones. Por un lado, podría extraerse la conclusión de un importante fracaso de la educación —en la percepción de los encuestados— si vemos que la mitad de las respuestas cae fuera del rango de mucha utilidad. Dado que el cuestionario carece de una opción de respuesta media-positiva (por ejemplo “sirvió bastante”) ¿cómo puede interpretarse lo “regular”?, ¿señala sólo los rendimientos defectuosos o también las influencias medianamente positivas del servicio educativo en el trabajo de los encuestados? Adicionalmente, la pregunta no contempla la carrera laboral de las personas. La educación pudo ser importante en su pasado laboral, aunque ya no lo sea ahora. Finalmente, hubiera sido también útil una pregunta que rastreara si la escasa vinculación entre educación y trabajo se debe a una falla del sistema educativo o del mismo mercado de trabajo, dadas las oportunidades que provee (o no provee).

Por otra parte, de los cuatro grupos de edad y género que opinan que la incidencia de la educación en su actividad es “mucha”, los porcentajes varían entre 47.5 por ciento de los hombres jóvenes y 50.8 por ciento de las mujeres jóvenes (véase cuadro 5). La variación es poco significativa en la muestra.

En la categoría de utilidad “regular”, los hombres jóvenes son los que tienen un porcentaje relativo mayor frente a las mujeres adultas, quienes reconocen menos la utilidad escolar. Las mujeres adultas también predominan entre aquéllos que sienten que la educación tiene “poco” o “nada” de utilidad, lo cual es lógico si pensamos que muchas probablemente son amas de casa que realizan tareas en que la educación formal es poco relevante.

Sobre la pregunta de si los estudios permiten desempeñar tareas de mayor responsabilidad (limitada la base de cálculo a aquellos que contestan positiva o negativamente), 66 por ciento responde que sí, contra 34 por ciento que dice no. Repárese en las

Cuadro 5

UTILIDAD DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR PARA EL DESEMPEÑO DE LA ACTIVIDAD ACTUAL, POR GRUPOS DE EDAD Y SEXO POBLACIÓN DE 16 AÑOS Y MÁS (Porcentajes)

Utilidad	Jóvenes ¹		Adultos ²		Total hombres y mujeres
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
No respondió	1.1	0.8	0.9	1.1	1.0
Mucho	47.5	50.8	49.2	50.1	50.8
Regular	34.1	31.2	32.6	26.9	28.3
Poco	12.0	11.1	11.5	14.8	13.8
Nada	4.2	4.5	4.4	5.9	5.2
No sabe	1.1	1.7	0.7	1.2	1.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	1414	1464	2878	2867	5462

Notas: ¹Grupo de edad con 16 años y hasta 24.

²Grupo de edad con 25 años y más.

Fuente: INEGI, Encuesta Nacional de Valores Educativos, Mayo de 1994.

dificultades para interpretar las respuestas. Por un lado, el factor de autoestima podría estar inflando el "sí"; pero, por el otro, una respuesta negativa impide inferir si falla la educación o el mercado de trabajo, que no les proporciona la posibilidad de realizarse de acuerdo con su preparación. Hay, por lo menos, una tercera posibilidad: la incapacidad de las personas de proyectarse al nivel que les corresponde, debido a factores psicológicos no relacionados con la educación.

Sentado este reparo, para hacer un resumen de los resultados, diríamos que la mayoría de los encuestados estima que la educación es útil sobre todo para conseguir empleo (65 por ciento) o para adquirir más responsabilidades en el trabajo (66 por ciento); menos eficaz para mejorar los ingresos (54 por ciento) o para el cargo que actualmente se desempeña (50 por ciento). Enseguida veremos también que la educación resulta aún poco adecuada para obtener respeto de los demás.

Realización personal

A diferencia de la utilidad, la realización personal no alude a situaciones concretas e individualizadas donde se verifica un avance o una ganancia, sino a perspectivas de logro en una dimensión global. Bajo este rótulo comprendemos variables contenidas en preguntas referidas a la relación de la educación con el respeto, el éxito y el bienestar.

Según los resultados, la educación es vista como el medio más importante para lograr el respeto de los demás que otros factores como el dinero, el trabajo o la fuerza (véase cuadro 6).

La educación es el factor que concentra el mayor número de respuestas como productor de respeto, con una proporción de alrededor de 43 por ciento en todos los grupos, excepto en el de los hombres adultos, que desciende ligeramente (39.1 por ciento). El trabajo, las relaciones sociales y el dinero no presentan grandes o importantes diferencias porcentuales por edad y sexo para ganar el respeto de los otros. La fuerza, por fin, es el factor que menos pesa en la opinión de los entrevistados.

Cuadro 6
FACTOR PARA OBTENER EL RESPETO DE LOS DEMÁS, POR GRUPOS DE EDAD Y SEXO
POBLACIÓN DE 16 AÑOS Y MÁS
 (Porcentajes)

Factor para obtener respeto	Jóvenes ¹		Adultos ²		Total hombres y mujeres
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Teniendo más estudios	44.2	43.2	39.1	43.2	41.3
Teniendo dinero	8.7	7.3	9.2	9.5	9.4
Por el trabajo desempeñado	23.3	23.6	24.2	20.8	22.4
Teniendo relaciones	16.4	15.3	18.1	16.3	17.1
Siendo fuerte	3.8	5.1	3.2	4.1	3.7
Otra razón	3.5	5.5	6.2	6.1	6.1
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	1442	1513	3163	3647	6810

Notas: ¹Grupo de edad con 16 años y hasta 24.

²Grupo de edad con 25 años y más.

Fuente: INEGI, Encuesta Nacional de Valores Educativos. Mayo de 1994.

Si tomamos una nueva variable, la del éxito, 58.5 por ciento supone que el nivel de estudios es importante para lograrlo, frente a 32 por ciento que opina lo contrario. Es también significativo que 8.8 por ciento conteste que “no sabe”, lo que puede indicar, entre otras cosas, que no conoce la experiencia del éxito. Pero si descartamos de la base de cálculo a quienes no saben, tomándolos como respuestas perdidas, resultaría que 65 por ciento contestaría que la educación repercute positivamente en el éxito. Esto arrojaría una visión sin duda positiva de la educación, aunque contrapesada por un porcentaje de más de un tercio de respuestas negativas.

Casi la misma pregunta aparece en otra parte de la encuesta: sobre tres opciones de respuesta en torno a las causas del éxito (“estudiar”, “tener relaciones” y “no sabe”). La educación acapara cerca de 79 por ciento de las respuestas. Este resultado aumentaría a 83 por ciento si restáramos de la base de cálculo a los que contestaron “no sabe”. Así, la correlación educación-éxito es claramente establecida en opinión de los entrevistados.¹¹

Con un ánimo parecido, casi 78 por ciento de los encuestados responde que los estudios son muy importantes, o al menos importantes para la felicidad. Pero en cuanto a productora de bienestar la educación lleva un porcentaje menor (34 por ciento), desplazada por un elemento práctico, “lo que sabe hacer”, con 45.8 por ciento. Otros factores que podrían parecer de peso como “lo que tiene” o “relaciones”, logran empero una baja anotación (11.5 por ciento y 6.8 por ciento respectivamente). Si fuera el caso de que “lo que se sabe hacer” estuviera vinculado en lo que se ha estudiado, ten-

¹¹Esto deja en pie la pregunta de por qué los interrogados contestaron a otras preguntas similares de forma más sesgada, sin darle tanta importancia a la educación. Caben dos posibilidades: que respondieron a cada pregunta en forma relativamente arbitraria, sin sentirse atados por lo que declararan anteriormente, o como ya se sugirió, en algunas respuestas la educación es también factor indirecto de influencia que está detrás de los factores más señalados. La segunda posibilidad parece más racional –y es sin duda más tranquilizadora para el analista– pero la primera no es en absoluto descartable. Hay que tener en cuenta también que ciertos defectos de la encuesta –como la heterogeneidad de las opciones de respuesta a preguntas que son sustancialmente parecidas– favorecen tales distorsiones.

dríamos una influencia directa e indirecta de la educación de 80 por ciento. Sin embargo, hay razones para no establecer tal vínculo. Lo que se sabe hacer corresponde a un saber acumulado por la experiencia vital transcurrida a menudo fuera del ámbito de instituciones como la familia o la escuela. La misma capacitación laboral muchas veces se adquiere en el puesto de trabajo, con nula o poca participación de la escuela.

Educación y familia

La encuesta presenta un panorama muy positivo de la familia mexicana en la que, según la gran mayoría de los entrevistados, predominan la felicidad, la unidad y el apoyo mutuo. Así, el sentido común de la población sustenta la afirmación de que esta institución es muy importante para la sociedad mexicana. Los datos siguientes sugieren la medida en que la educación contribuiría a ello, de acuerdo con la percepción de quienes hablan.

Se aplicó una pregunta acerca de si la unidad familiar depende de la educación de sólo uno de los miembros de la familia. La pregunta es: ¿podría bastar la educación de sólo uno para beneficiar la unión de todos? La respuesta es altamente favorable: el 55.5 por ciento declara que depende mucho, y el 31.5 por ciento que depende en forma regular. Sólo 13 por ciento considera la unidad familiar vinculada en “poco” o “nada” la educación de un solo miembro. Una pregunta similar referida a la educación de toda la familia arroja porcentajes similares: 56.7 por ciento para “mucho”, 30.9 por ciento “regular”, y 12 por ciento “nada”.

La educación parece pesar menos en la felicidad familiar si se la contrasta con otros factores. Sólo 41.5 por ciento de los interrogados opta por ella, mientras que 47.3 por ciento considera que es más importante la bondad. También es baja la relación de la educación con los factores que producen el bienestar familiar en general: 26 por ciento de los encuestados se inclina por ella, 37 por ciento por el trabajo de los miembros de la familia y 35 por ciento por el ánimo de los mismos.

En la perspectiva multivariada (véase cuadro 7) los cuatro grupos de edad y género consideran en un 55 por ciento o más que la familia depende mucho de la educación de sus miembros. Este resultado destaca en las mujeres adultas y ligeramente más en el de las mujeres jóvenes. En lo que respecta a la respuesta de “regular”, el promedio gira en torno al 30 por ciento en los cuatro grupos, y se eleva un poco en los hombres adultos.

Destino nacional

Sobre una base de cálculo depurada quienes responden que no saben, 30 por ciento opina que hay un alto respeto de otros países hacia México, mientras que 53 por ciento opina que el respeto es sólo regular. Entre los factores que determinarían estos índices, la “educación” es el más altamente ponderado, con 51 por ciento de respuestas, seguido por el “poder económico”, con 36.3 por ciento y un “mejor ejército” con 9.4 por ciento. Si analizamos ambas respuestas resulta que por un lado (en la visión de los entrevistados) la educación sería muy importante para lograr respeto del exterior, pero, por otro lado, que no se ha logrado que éste sea más que regular, lo que cuestiona la eficacia de la educación para este propósito. También una abrumadora cantidad de encuestados (94 por ciento) opina que la educación contribuye a mejorar el desarrollo económico.

Hay en la encuesta una serie de preguntas que pide a los interrogados jerarquizar cinco valores a escala nacional: salud, educación, vivienda, alimentación u otro. En la información observamos que en cuanto a lugar de preferencias la educación va detrás de la alimentación y la salud, pero delante (muy por delante) de la vivienda. Así, como es comprensible que sea relegada frente a los dos primeros valores (puede ser más urgente comer o curarse que ir a la escuela) no es claro por qué queda delante de la vivienda, que también revestiría un grado de alta prioridad nacional, ateniéndonos a la misma lógica de satisfacción prioritaria de necesidades básicas.

EL SISTEMA EDUCATIVO

Cuadro 7

LA UNIDAD FAMILIAR DEPENDE DE LA EDUCACIÓN DE SUS MIEMBROS, POR GRUPOS DE EDAD Y SEXO
POBLACIÓN DE 16 AÑOS Y MÁS
(Porcentajes)

Grado de dependencia	Jóvenes ¹		Total hombres y mujeres		Adultos ²		Total hombres y mujeres
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Mucho	56.6	59.2	57.9	54.5	58.1	56.4	56.4
Regular	31.2	29.4	30.3	32.8	30.0	31.3	31.3
Poco	10.0	8.7	9.3	9.6	9.0	9.3	9.3
Nada	2.2	2.7	2.5	3.1	2.8	2.9	2.9
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	1442	1516	2958	3176	3658	6834	6834

Notas: ¹Grupo de edad con 16 años y hasta 24.

²Grupo de edad con 25 años y más.

Fuente: INEGI, Encuesta Nacional de Valores Educativos, Mayo de 1994.

Hemos visto el papel que la educación tiene como medio hipotético de realización individual y colectiva. Ahora corresponde profundizar sobre las opiniones acerca del estado que guarda el sistema educativo mexicano. Llegamos, entonces, a uno de los meollos de la encuesta.

Importancia de la escuela

Un 86 por ciento de los interrogados piensa que los niños aprenden sobre todo en la escuela, más que en la casa, en la calle o con los amigos. También opinan, 73 por ciento, que los niños van contentos a la escuela. Se percibe aquí la gran importancia que ocupa la escuela en la mentalidad de las familias y sobre todo el escaso lugar que se concede al aprendizaje infantil en otros espacios de socialización, que sin embargo pueden ser muy importantes. La importancia de la escuela es un motivo de preocupación, pues si es tan capital, sus fallas podrían devenir un día en un multiplicador negativo de la opinión social.

Control de la educación

Un tema relacionado al anterior es el del control del sistema educativo. Se preguntó si una mejor educación se obtiene con el control público o privado de las instituciones que prestan tal servicio. Si depuramos la base de los que contestan que no saben, 50.5 por ciento se expresa a favor del sector público y 49 por ciento del privado. Es un fuerte equilibrio que revela que si bien no ha bajado tanto la apreciación de la educación pública, son muy fuertes los bonos de la educación privada, máxime si tenemos en cuenta que por su situación económica muchos de los que contestan no están posiblemente en situación de pagar una escuela privada a sus hijos.

Una pregunta similar está orientada al contenido y al control religioso o laico de la educación. Depurada la base de los "no sabe", 31 por ciento respondió que es mejor la educación en las instituciones religiosas, 27 por ciento que en las no religiosas, y 42 por ciento que en ambas. Las dos primeras cifras son cercanas, aunque favorecen a la educación religiosa. Queda como dato que una parte considerable de la población no otorga la debida importancia al aspecto confesional de la educación.¹² Es por eso quizá que un importante 60 por ciento tolera que los religiosos de ambos sexos impartan educación, y una cifra más reducida (52 por ciento) aceptaría la enseñanza de la religión en escuelas primarias.

Nivel educativo nacional

El 13 por ciento de los encuestados considera alto el nivel educativo de México, 56.3 por ciento lo considera mediano, 19 por ciento bajo y 4.3 por ciento muy bajo. Son pocos, en proporción, quienes dan una alta calificación al estado educativo de la nación. Pero tampoco hay una categorización tajantemente mala, puesto que 69 por ciento de las opiniones se ubican en un rango entre medio y alto. Si restamos de la base de cálculo a aquellos que contestan que no saben (7.4 por ciento), esta última cifra se elevaría a 75 por ciento.

Valores del sistema educativo

A la pregunta de cuáles deberían ser los valores predominantes de la educación mexicana, 80 por ciento respondió que la disciplina, 16.6 por ciento que la libertad y 3.5 por ciento que otros principios (no especificados). Es muy interesante la opción por la disciplina en desmedro de la libertad; revela una contestación espontánea, sin prejuicios y seguramente sin influencia inte-

¹²Lamentablemente la opción "ambas" faltó en la pregunta del control del sistema educativo, lo que nos impide saber si un índice similar de indiferencia podría darse también en torno a la cuestión del control público o privado de la educación.

lectual. Un enfoque intelectual hubiera probablemente sesgado la respuesta hacia la libertad. La inclinación por la disciplina parece indicar un sentido práctico asociado a la educación. No necesariamente indica preferencia por el autoritarismo, sino una idea de método y esfuerzo de aprendizaje. Si lo que importa es aprender, para poder desempeñarse en la vida, la disciplina se vuelve más importante que la libertad, que es un valor un poco etéreo de cara al mercado de trabajo y que en el contexto de la escuela el sentido común a veces identifica con permisividad excesiva.

Confrontemos esto con otro resultado; cuando se pregunta para qué sirve la escuela: 9 por ciento dice que para volverse más disciplinado, 37 por ciento como capacitación para el trabajo, 3 por ciento, para hacer amigos y conocidos, 5 por ciento para ser más creativo, y 41 por ciento para adquirir más conocimientos. Destaca el sentido común en las respuestas, por el predominio que se atribuye a dos funciones tradicionales de la escuela: la transmisión de conocimientos y la capacitación para el trabajo. Vemos, por otra parte, que el valor de disciplina obtiene un resultado menor. ¿Quiere decir que el sistema educativo no cumple con las expectativas de los encuestados expresadas en el párrafo anterior? Conviene una respuesta cautelosa, puesto que en aquellos datos la disciplina era el único valor pragmático presentado, frente a otro más ético como la libertad. Aquí, en cambio, es contrastada con otros valores de tipo práctico como el conocimiento y la capacitación y quizá por ello queda en una posición desventajosa. (Lo que confirmaría que, a falta de otras opciones de respuesta, en la otra pregunta la disciplina no fue valorada tanto por las inclinaciones autoritarias de los opinantes, como por ser un método para aprender y capacitarse). También es interesante observar que para el trabajo el conocimiento es más puntuado que la capacitación. Si bien para los encuestados puede haber cierta confusión entre ambos términos, prevalece de todos modos la visión de la educación como formación general.

El tema de los valores reaparece en la confrontación de las respuestas a otros dos interrogantes de la encuesta. El primero se

refiere a la *dimensión del ser*, preguntando por los valores que más se inculcan en la escuela: 30 por ciento contestó que el amor a la patria, 16 por ciento que la obediencia, 43 por ciento que el interés por el estudio, 3.6 por ciento que la capacidad de relacionarse con los demás, y 5 por ciento que la creatividad e inventiva. Primero, por su orden, el interés por el estudio y el amor a la patria. El segundo, en cambio, se refiere al *deber ser*; al indagar qué se debería inculcar más en la escuela. 14.4 por ciento respondió que el amor a la patria, 11 por ciento que la obediencia, 59 por ciento que el interés por el estudio, 4.3 por ciento que la capacidad de relacionarse con otros y 10 por ciento que la capacidad de inventiva. Lo más llamativo es el descenso del amor a la patria como valor esperado de la educación, en beneficio de una mayor preocupación por el interés en el estudio. Se ratifica la atención puesta por los educandos o sus padres en el aspecto pragmático y no tanto ético de la educación, probablemente ligada a la preocupación por el rendimiento económico de los estudios. Otro detalle a destacar es la duplicación porcentual del rubro de la inventiva.

El escaso énfasis en la obediencia nos permite apoyar la hipótesis de que el éxito de la disciplina reseñado no se debió tanto a una tendencia autoritaria de los interrogados sino a un sesgo condicionado por el diseño de la pregunta correspondiente.¹³ En cambio, queda claro —a partir del último contraste— que los dos valores en déficit serían la menor frecuencia con la que se cita al estudio y (en menor medida) la capacidad de innovar. Completamos esta información recurriendo al análisis multivariado por grupos de edad y sexo que se presenta en los cuadros 8 y 9.

En lo que respecta a los valores y actitudes que más se inculcan en la escuela —o sea la *dimensión del ser*—, el interés por el estudio resulta ser el factor más puntuado, especialmente por los dos grupos de jóvenes (véase cuadro 8). Es llamativo empero que los adultos (especialmente los hombres) le den relativamente menos puntos, sin dejar no obstante de señalarlo más que a otros facto-

res. Sigue, en segundo lugar, el amor a la patria, pero aquí se invierten las tendencias grupales. Son los adultos (especialmente hombres) quienes más creen que la escuela trasmite amor a la patria. (¿Cambian las percepciones de una generación a otra, o es que cambió la orientación educativa de la escuela entre una y otra generación?) La obediencia alcanza a su vez una puntuación de 16 por ciento en todos los grupos, y la creatividad e iniciativa es, junto con la capacidad para relacionarse, el factor con menos porcentaje, aunque alcanza un registro un poco mayor en los grupos jóvenes, especialmente el de los hombres.

En el cuadro 9 los mismos factores vuelven a presentarse, pero en la *dimensión del deber ser*: se pregunta qué es, a juicio de los interrogados, lo que más debería impartirse en la escuela. El interés por el estudio permanece puntero, pero con mayor porcentaje que en el cuadro 8, mientras que el amor a la patria se reduce a la mitad con relación a los porcentajes del cuadro anterior. En tal sentido, si bien no hay más de tres puntos de separación entre las opiniones de jóvenes y adultos, resalta que son especialmente las mujeres jóvenes quienes menos valor dan al aspecto cívico. En cambio, en cuanto al interés por el estudio, los porcentajes son parejos por grupos de edad, aunque a nivel de género son las mujeres quienes tienden a apreciar más dicho elemento.

Vimos en el análisis de las opiniones que la creatividad e iniciativa, así como la capacidad para relacionarse, ocupaban un rango inferior en la percepción de los encuestados. El análisis multivariado muestra que son los jóvenes (especialmente hombres) quienes dan a estos factores un poco más de importancia. No puede ignorarse la relevancia del dato, especialmente si se le compara con el registro que obtiene la obediencia, factor asociado a la rutina que puede estimarse en conflicto con la innovación. En el cuadro 8 se observa que los cuatro grupos de edad y género opinaron que la obediencia tenía, en la realidad del sistema educativo, el doble de importancia que la iniciativa y la creatividad. Pero el cuadro 9 muestra a los mismos opinar que la iniciativa y la creatividad deberían tener, a la inversa, el doble de importancia

¹³Una impresión similar nos dejará, en los párrafos siguientes, la lectura de los cuadros 8 y 9.

Cuadro 8

VALORES Y ACTITUDES QUE SE INCULCAN EN LA ESCUELA, POR GRUPOS DE EDAD Y SEXO
POBLACIÓN DE 16 AÑOS Y MÁS
(Porcentajes)

<i>Valores y actitudes</i>	<i>Jóvenes¹</i>		<i>Total hombres y mujeres</i>	<i>Adultos²</i>		<i>Total hombres y mujeres</i>
	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>		<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	
El amor a la patria	27.5	27.1	27.3	32.3	30.4	31.3
La obediencia	16.5	16.0	16.2	16.2	16.8	16.5
El interés por el estudio	45.6	46.2	45.9	41.2	43.3	42.3
Capacidad para relacionarse	3.1	4.6	3.9	3.8	3.4	3.6
Creatividad e iniciativa	6.7	5.6	6.1	5.0	4.4	4.6
Otros	0.6	0.5	0.5	1.6	1.7	1.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	1440	1508	2948	3129	3624	6753

Notas: ¹Grupo de edad con 16 años y hasta 24.

²Grupo de edad con 25 años y más.

Fuente: INEGI, Encuesta Nacional de Valores Educativos. Mayo de 1994.

Cuadro 9

VALORES Y ACTITUDES MÁS IMPORTANTES
QUE SE DEBERÍAN INCULCAR EN LA ESCUELA, POR GRUPOS DE EDAD Y SEXO
POBLACIÓN DE 16 AÑOS Y MÁS
(Porcentajes)

<i>Valores y actitudes más importantes</i>	<i>Jóvenes¹</i>		<i>Total hombres y mujeres</i>	<i>Adultos²</i>		<i>Total hombres y mujeres</i>
	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>		<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	
El amor a la patria	13.2	12.0	12.6	16.3	14.6	15.4
La obediencia	8.4	10.0	9.2	10.8	12.9	11.9
El interés por el estudio	56.2	60.6	58.5	57.4	59.5	58.5
Capacidad para relacionarse	6.3	5.4	5.8	3.9	3.7	3.8
Creatividad e iniciativa	15.3	11.4	13.3	10.8	7.7	9.1
Otros	0.6	0.6	0.6	0.9	1.6	1.3
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	1435	1505	2940	3125	3633	6758

Notas: ¹Grupo de edad con 16 años y hasta 24.

²Grupo de edad con 25 años y más.

Fuente: INEGI, Encuesta Nacional de Valores Educativos. Mayo de 1994.

que la obediencia. Estamos aquí ante un claro desajuste entre la realidad percibida y la expectativa de los usuarios del sistema educativo.

Por lo demás, la escasa preocupación por la formación cívica puede interpretarse de diversas maneras. Una es la de un cambio de intereses generacionales (dado que los jóvenes prestan menos atención a esto que los adultos) quizá —pero no necesariamente— asociado a una variación en el énfasis que la escuela da a tal elemento. Pero más allá de los matices numéricos, tanto jóvenes como adultos coinciden en dar menos puntaje a este factor. Contra lo que parece, ello no es forzosamente un indicador de que los encuestados no valoricen al civismo. Sin duda esta posibilidad existe, pero acompañada de otra no menos evidente, la de que al margen del aprecio por tal o cual rasgo del aprendizaje hay algunos que son más difíciles de encarar, siendo a la vez estratégicos desde el punto de vista de su rendimiento económico futuro. *Verbigracia*, las matemáticas pueden ser más difíciles que la historia nacional, y la disciplina de estudio, algo más arduo de interiorizar que el amor a la patria. La preocupación mayoritaria por los aspectos prácticos de la educación bien podría deberse a esta dificultad intelectual y no tanto o no sólo a la indiferencia por la dimensión ética y cívica de la educación.

Conocimientos impartidos

En el renglón de lo que se enseña en la escuela, 25.6 por ciento de los entrevistados considera que predomina la lectoescritura, otro 25.6 por ciento que las matemáticas, 9 por ciento las habilidades técnicas y manuales, 7.7 por ciento la historia y las ciencias sociales, 6.7 por ciento la información científica y tecnológica, 8 por ciento el relacionarse con los demás y 16 por ciento no sabe. La pregunta tal como está formulada no deja ver si la opinión del interrogado proviene de experiencia propia en el sistema escolar o (en el caso de padres de familia) de lo que observa en sus hijos

estudiantes. En todo caso, 51 por ciento de las respuestas apunta a las actividades básicas de lectoescritura y matemáticas.

Otra pregunta, por contraste, se refiere a cuál de las actividades mencionadas debería darse más importancia en la escuela. 18.3 por ciento opina que a la lectura y a la escritura, 30 por ciento a las matemáticas, un 12.6 por ciento a las habilidades técnicas y manuales, un 6.4 por ciento a la historia y las ciencias sociales, 14 por ciento a la información científica y tecnológica y un 6 por ciento a las relaciones con los demás; 11 por ciento no sabe. En comparación con la información anterior, este porcentaje de “deber ser” es inferior al del “ser” en materia de lectoescritura, y superior en matemáticas. El mayor interés por las matemáticas es comprensible en vista de las dificultades específicas que plantea dicha asignatura (aparte de que el dominio de la misma puede ser un requisito para obtener mejores puestos de trabajo u oportunidades de ingreso a ciertas carreras de la educación superior). Se hace también evidente una tendencia de los encuestados a valorar las habilidades técnicas y manuales y, sobre todo, la información científica y tecnológica, en una medida mayor de lo que lo haría supuestamente el sistema educativo.

Capacidad e infraestructura

Un 71.4 por ciento de los encuestados considera que no hay suficientes escuelas en el país.¹⁴ Para los interrogados, la diferencia entre ser y deber ser del sistema educativo es tajante en este rubro. A juicio de 36 por ciento el problema es mayor en la primaria, para 27 por ciento la insuficiencia se da en todos los niveles educativos, para 14 por ciento es en cambio mayor en la secundaria, para 9.6 por ciento en el nivel medio superior, para 7 por ciento en el nivel superior y para 2 por ciento en la preprimaria. El predominio en la atención de la primaria de quienes contestan, independientemente de que pueda reflejar un problema real, segu-

¹⁴ Porcentaje calculado sobre la base depurada de los “no sabe”.

ramente es resultado de la composición social de la muestra, con una mayoría que tiene más probabilidad de haber conocido este nivel educativo que otros. Pero el 27 por ciento que responde que el problema afecta a todos los niveles también es indicativo de una opinión crítica sobre el sistema educativo en conjunto. Si por otro lado sumamos las cifras relativas a primaria y secundaria –niveles que debe conocer por experiencia propia o de sus hijos la gran mayoría de los encuestados–, la opinión negativa alcanza 50 por ciento de las respuestas.

Además, 61 por ciento de encuestados considera que las escuelas del país no tienen mobiliario y equipo adecuado. Según 2 por ciento los mayores problemas de este tipo se encuentran en el nivel preprimario, para 41 por ciento se encuentran en la primaria, para 15 por ciento en la secundaria, para 6 por ciento en la educación media superior, para 4 por ciento en el nivel superior y para 27.7 por ciento en todos los niveles. La opinión negativa, como vemos, se sigue concentrando en la primaria. Pero en términos más amplios se observa que, tras haberse expresado una visión bastante positiva del servicio educativo de México, es en estos aspectos concretos de infraestructura y recursos donde se acumulan las versiones críticas.

Uniformes y textos

Con un alto consenso, 78 por ciento de encuestados está a favor del uso de uniformes escolares tal como se estila actualmente. El uniforme podría ser visto a niveles populares como una carga económica, pues hay que invertir en él. Pero también puede ser identificado con valores estéticos y éticos que (al igual que la disciplina) generan una opinión aprobatoria. El uniforme es para empezar uno de los principales distintivos de la educación, y ya vimos que ésta goza de una fama relativamente buena. También suele presentarse como un símbolo de homogeneidad social y, por tanto, con cierto contenido democrático.

Igualmente elevado es el concepto a favor de los libros de texto gratuitos, aunque cabe acotar que sólo 18 por ciento los califica como muy buenos, frente a un 73 por ciento que los considera buenos. La opinión negativa es mínima (4.4 por ciento) y el número de los “no sabe” (5 por ciento) también. Pero antes de apresurarse a extraer conclusiones utilizables en los debates ideológicos acerca de los libros de texto, cabe recordar que para personas de escasos recursos la bondad de un libro puede juzgarse por su gratuidad tanto como por su contenido. No se descarta que haya estimación por dicho contenido, pero dado que la información no permite desglosar matices, no podemos dejar de pensar que el factor puramente económico puede estar influyendo a muchas respuestas. (Sin contar el hecho, además, de que muchos educados o educandos de extracción social humilde nunca han conocido otro tipo de texto.)

Maestros

La opinión acerca de las carencias del sistema educativo se refleja también en el rubro de maestros, al considerar 59 por ciento de los encuestados que su número no es suficiente. La visión negativa es predominante como en las preguntas sobre locales y mobiliario, que daban resultados críticos de 66 por ciento y 61 por ciento respectivamente.

El 51 por ciento considera que la escasez de maestros es mayor en el nivel primario, seguido por 17 por ciento que piensa que es mayor en el secundario. La ausencia de la categoría “todos” en esta última pregunta distorsiona la comparación con preguntas anteriores. Sin perjuicio de ello comprobamos que la concentración de las opiniones críticas en el nivel de primaria crece a lo largo de las preguntas citadas, comenzando con un 36 por ciento referido a insuficiencia de escuelas, para culminar con un 51 por ciento relativo a insuficiencia de maestros. En comparación, los juicios negativos sobre los niveles secundario, medio superior y superior mantienen valores más equiparables.

En vena similar la encuesta indaga si la preparación y conocimientos de los maestros son adecuados. Un 49 por ciento contestó que sí y 51 por ciento que no. Los descontentos están casi a la par con los conformistas, por así decirlo. Nos preguntamos si la crítica está condicionada por una relación personal entre interrogados (alumnos o padres de alumnos) y maestros.¹⁵ También si los que asumen que tienen buena preparación lo hacen simplemente por un aprecio genérico hacia los maestros.

Siguiendo la indagación, se muestra que el 2 por ciento de los encuestados estima que el nivel educativo donde es más patente la falla en la preparación de los maestros es la preprimaria, 46.6 por ciento que es la primaria, 20 por ciento la secundaria, 10 por ciento el nivel medio superior y 9 por ciento el superior. La tendencia descendente de las opiniones críticas a partir de la primaria podría ser consecuencia de lo expresado, en el sentido de la falta de experiencia escolar de los entrevistados en los niveles medio superior y superior.

También 53.5 por ciento de los interrogados considera que los maestros no reciben un sueldo adecuado a su trabajo. A la vez que se expone una crítica al sistema educativo se otorga una expresión de apoyo a los maestros, lo que nos lleva a la hipótesis de una considerable empatía entre encuestados y mentores. No obstante, es de hacer notar que un porcentaje alto (45 por ciento) considera que los educadores están bien pagados, opinión que contradice toda información empírica.¹⁶ O se trata de una opinión desinformada o quienes opinaban se encontraban en una situación salarial aún peor que la de los maestros. En cuanto al nivel educativo con mayores carencias de sueldos magisteriales, 3.5 por ciento lo ubica en la preprimaria, 63 por ciento en la primaria, 9 por ciento en la secundaria, 4 por ciento en la media superior y 4 por ciento en la superior. Nuevamente resalta la primaria como foco crítico.

¹⁵Según Gilberto Guevara Niebla son escasos los contactos entre maestros y padres de estudiantes en las escuelas mexicanas (Guevara, 1991).

¹⁶Recuérdese que esta encuesta fue aplicada antes de que se aplicaran las medidas oficiales tendientes a mejorar la situación económica y profesional del magisterio.

Valoración de los maestros

Empezamos a deducir, de las respuestas anteriores, una valoración implícita relativamente positiva de los maestros. Otros interrogantes de la ENAVE buscan explorar explícitamente la misma idea. Se pregunta, por ejemplo, cómo son los maestros de hoy con respecto a los de hace veinte años. Cabe acotar que por lo menos alrededor de un tercio de los muestreados no podía en 1989 contestar razonablemente a esta pregunta, porque no había nacido aún en 1969 o no poseía en esa fecha experiencia escolar. Pero ello no inhibió a muchos de opinar, puesto que sólo 10 por ciento dijo no saber del tema, 33 por ciento respondió que los maestros de ahora son mejores, 27 por ciento que iguales y 29 por ciento que peores. El prejuicio de que todo tiempo pasado fue mejor parece no haber hecho mella en el relativo¹⁷ aprecio por los maestros de hoy, a los que se conoce como educando o como padre de familia con hijos en la escuela. Por el contrario, primó la idea de que con el tiempo se progresa, puesto que en la pregunta siguiente —¿cómo serán los maestros dentro de veinte años?— la visión positiva se trasladó hacia adelante, al contestar la mayoría absoluta que los maestros serán mejores en el futuro.

Por otro lado, 65 por ciento desearía que sus hijas fueran maestras y 60 por ciento que lo fueran sus hijos, contra 28 por ciento y 32 por ciento respectivamente que no lo querrían. Dado lo elevado de las respuestas favorables (incluso para los hijos, a pesar de que pocos hombres se enrolan hoy en la carrera magisterial básica)¹⁸ es de suponer que se vuelve a reflejar simpatía por los maestros, más que un verdadero proyecto de vida para los hijos.

Sin embargo, la profesión de maestro no es tan apreciada si la comparamos con otras, como sugiere la preferencia mostrada de los encuestados ante cinco profesiones (militar, médico, sacerdo-

¹⁷Relativo, porque el calificativo de "iguales" (con 27 por ciento de respuestas) no sienta estrictamente un juicio sobre la calidad buena o mala de los maestros, sino sobre su homogeneidad con respecto a la de hace veinte años.

¹⁸A falta de más información suponemos que la respuesta se da pensando sobre todo en el enrolamiento en la carrera magisterial básica y no tanto en la de educación superior.

te, maestro, ingeniero) y del "estatus" genérico de egresado de la educación superior (licenciado). El primer orden de respeto lo gana la profesión de sacerdote. La de maestro, que por la dedicación que exige podría ser estimada en algunos aspectos similar, queda detrás, no sólo del clérigo, sino también del médico y militar. Sólo los ingenieros y licenciados van detrás de los maestros. Esto último parece indicar que los ingenieros no han ganado todavía, en la imaginación popular, una posición profesional reconocida o estimada como la que gozan otras profesiones tradicionales. Y los licenciados cuentan con una apreciación social ambigua, puesto que el término evoca imágenes distintas: ciertamente la de un título que confiere una mejor posición social; pero también de un político, funcionario o simplemente un abogado.

Concluimos que el maestro desempeña una profesión de mediano respeto. Esto se presta a varias reflexiones. Por una parte, puede ser una proyección fiel, a nivel de la opinión pública, de lo que sucede con una profesión mal pagada, a la cual sus integrantes suelen abandonar o complementar con otras actividades más remunerativas. Por otra, ello parece contradictorio con lo que vimos arriba, sobre la aceptación mayoritaria de que los hijos fueran maestros. Quizá sea porque la pregunta se hizo suelta, sin posibilidad de comparación con otras profesiones.

COMENTARIOS FINALES

A pesar de algunos vacíos¹⁹ o inconvenientes, fruto de problemas metodológicos que presenta la información recopilada por la ENAVE, hemos podido llegar a algunas consideraciones finales que resumiremos en las próximas líneas. Para ello, seguiremos la diferenciación ya esbozada entre opiniones sobre la educación en general y el sistema educativo mexicano en particular.

¹⁹Echamos de menos datos suplementarios sobre la condición laboral y educativa de los encuestados, o acerca de su hábitat rural o urbano (la encuesta sólo diferencia entre habitantes de grandes ciudades y otros núcleos ciudadanos).

1. En la primera dimensión destacamos una evaluación informal de la educación que es genéricamente positiva, visible en respuestas a preguntas como si le gustó estudiar, si le gustaría estudiar más, si quisiera que sus hijos fueran maestros, si la educación es favorable a la moral familiar, o si proporciona éxito y felicidad, o si pesa más que el dinero y la fuerza. Esta valoración popular puede ser un poco esclava del sentido común, pero está lejos de ser errónea. Los expertos podrán discutir sobre tasas de retorno de la inversión en educación, o sobre la difícil correlación entre educación y equidad social, pero para el público el problema se plantea de manera distinta. La educación, y sobre todo una educación de poca calidad, puede no ser un pasaporte seguro al progreso personal, pero su ausencia o escasez determinan un perjuicio aún mayor para los afectados. En grupos de bajos ingresos y poca escolarización, un precario nivel de vida aparece como efecto de la ausencia de educación. Súmese a esto la paradoja de que los certificados educativos —especialmente los universitarios— aseguran cierto prestigio aun cuando no se consiga empleo o no se hayan apprehendido verdaderamente las habilidades certificadas.

Todo ello no impide que los encuestados expresen matices críticos. En las preguntas que están relacionadas con aspectos prácticos de empleo e ingreso, la incidencia de las respuestas positivas hacia la educación llega a descender en algunos casos 50 por ciento. Una duda razonable nos queda acerca de si la causa final de esta limitación recaería en la misma educación o en el mercado de trabajo (y por ende en el sistema económico). Pero aún en esta última hipótesis quedaría en pie la incapacidad de la educación de rebasar ciertos obstáculos económicos. Otra posibilidad sería que la educación sí fuera eficaz para asegurar resultados materiales, pero como muchos encuestados tienen escasa instrucción, de todos modos no percibirían tales beneficios. En este caso la crítica apuntaría al estado educativo del país. La educación recupera en cambio su buen récord cuando se indaga acerca de su papel en el logro o la realización personales, en sentido amplio. Pero una dimensión no menos importante de realización como es la relación entre edu-

cación y respeto presenta un panorama menos claro, tanto en lo individual como en la visión que otros países tendrían de México, según los encuestados.

2. En torno al sistema educativo verificamos que los encuestados atribuyen un enorme aprecio a la escuela en la socialización de los niños. Es probable que tal valoración sea aparte de cualquier preferencia por algún tipo de control administrativo, público o privado, religioso o laico. La mayoría piensa que la calidad del sistema educativo nacional es buena, aunque no excesivamente. Respuestas subsiguientes nos sugieren lo que los encuestados verían como necesario para el mejor funcionamiento del sistema. En primer lugar, disciplina. La interpretación de esta afirmación en el contexto de varias preguntas correlacionadas, nos llevó a concluir que se trata de una expectativa de que la escuela interiorice en el alumno apego al estudio y método en el aprendizaje intelectual. En segundo lugar, enfatiza en ciertos contenidos. Por los datos sabemos que los encuestados se inclinan por la transmisión de conocimientos como función primaria de la escuela, antes incluso que por la capacitación para el trabajo. Algunas otras respuestas nos permiten deducir lo que se entendería prioritariamente por transmisión de conocimientos: insistencia en las materias de lectoescritura y matemáticas. Ello no se debe necesariamente a una perspectiva tradicionalista de la educación, sino a una lógica preocupación por el conocimiento de elementos básicos cuya carencia marca serias deficiencias para toda la vida (y que es por otra parte aquello en que se pueden fijar los encuestados que en su mayoría no superaron la primaria). Frente a esto, las habilidades manuales y técnicas, la información científica o, incluso, las capacidades de innovación, concentran mucha menos atención, pese a que al parecer son cuestiones que el encuestado tiene en más estima que el sistema educativo, puesto que se señala que deberían incrementarse por encima de su nivel actual.²⁰ La capacitación para el trabajo lógicamente logra también una buena apreciación: ya vimos la

²⁰“Actual” a la fecha de realización de la encuesta, se sobrentiende.

importancia que se atribuye a “lo que sabe hacer”. En cuanto al amor a la patria, no volveremos a repetir las razones que posiblemente redundan en una puntuación inferior a la de los aspectos prácticos de la educación. Pero dicha explicación (puramente hipotética) no debería tranquilizarnos al punto de hacernos olvidar que existen cambios importantes que obligan a reflexionar sobre la medida en que los programas de educación cívica deberían ajustarse a la realidad de un mundo interconectado, cuyos efectos llegan rápidamente a la población a través del sistema económico y de los medios de comunicación masiva, co84

ntextualizando de manera distinta los tópicos tradicionales de historia, Estado, nación y soberanía. Por otra parte, la situación de los recursos materiales y humanos de la educación expone críticas constantes al sistema educativo. Con excepción de la aprobación ganada por el uso de uniformes y libros de texto gratuitos, las contestaciones reprobatorias apuntan a la existencia de escuelas y cantidad de maestros, sueldos pagados a los mentores y preparación intelectual de ellos. Sin embargo, identificamos también un vector de simpatía hacia los maestros no contradictorio con esta crítica al sistema.

Así como en la sección de valores educativos se manifestaba una tendencia genérica a la apreciación de la educación, aquí una variable similar (aunque un poco menos intensa) beneficia a los maestros.

Humberto Muñoz García

*Las diferencias valorativas
de la educación*

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 manifiestan 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 por 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" (Bourdieu, 1967; Dahrendorf, 1979; Solari, 1980) que obstaculiza la adopción de pautas valorativas acordes con 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 revalidara al sistema de educación pública.

También, hacia el término de los 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 debía 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 (Loeza, 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 múltiples elementos que operan en distintos planos de

¹ 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 y enfoques analíticos mucho más amplios que el estudio de opiniones. Una revisión del punto puede encontrarse en Means (1970).

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 del 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 educati-

vo y de acuerdo con 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 que tienen los individuos según el grupo social al que pertenecen y la forma en que se valora la educación. Este análisis es relevante por la revaluación del logro escolar en la sociedad, y que ha sido enfatizado en el régimen sexenal, 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.

Para este estudio, en particular, se analizan los datos de la Encuesta levantada en diciembre de 1989. Para tal fin se seleccionaron a las personas mayores de 16 años que declararon estar trabajando al momento de la encuesta.²

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, ya que son varios los órdenes, agentes, procesos y experiencias que intervienen para definir los distintos significados que se atribuyen a un problema o tópico de interés social. Los factores que influyen sobre la valoración van desde lo macrosocial hasta

²De una de las preguntas del cuestionario se puede 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.

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 por ejemplo 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 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 educativas 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 (Loaeza, 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 privilegio 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 dependen en buena medida de su escolaridad. Esta última se convirtió en demanda, querella (Loaeza, 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, 1993).

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 perdió valor relativo como 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 trató de recuperarse en el régimen pasado (1988-1994), a través de un discurso que busca restablecer 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, hicieron creer, al menos a una parte de la población, que en medio de una profunda desigualdad se podía obtener competencia en la educación formal, esto es, calificarse para las reglas que operarían 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 valores presentes 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 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 vasto 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 e 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.

LA UTILIDAD DE LA EDUCACIÓN PARA DISTINTOS FINES

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 sino muchas 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 deben ser explorados con mayor detalle del que lo hizo Guevara, como él mismo lo reconoció.

El estudio que dio 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 en este último (véase el anexo al final).

Los resultados del cuadro 1 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. Es posible que hacia diciembre de 1989, fecha del levantamiento de 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 tienen experiencia en el mercado laboral y opinaron sobre este rubro, no tenían gran entusiasmo con el papel de la educación en el mundo del trabajo.

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 es que, en el momento de la encuesta, la población atribuía el logro de tales satisfactores más al origen de clase, relaciones particulares, influencias u otras características personales, que a la escolaridad.

Respecto de la última dimensión las opiniones no dejan duda; seis de cada 10 personas que trabajan indicaron que el sistema educativo opera de manera muy deficiente: falta de escuelas, 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 ideológico-políticos del discurso oficial que valorizan a la escolaridad. Estos resultados no muestran un panorama optimista de lo que se pensaba de la educación al término de los ochenta.³ 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

Cuadro 1

VALORES ACERCA DEL PAPEL DE LA EDUCACIÓN
EN TRES DIMENSIONES
POBLACIÓN DE 16 AÑOS Y MÁS QUE TRABAJA
(Porcentajes)

Valoración	Dimensiones de la educación		
	Utilidad de mercado	Utilidad social	Funcionalidad del sistema educativo
Baja	23.1	28.4	61.1
Mediana	41.3	47.9	25.2
Alta	35.6	23.7	13.7
Total	3758	5854	4819

Fuente: INEGI, Encuesta Nacional de Valores Educativos. Mayo de 1989.

³Todavía, 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 entre-

que la valoración de lo educativo es muy compleja por ser multi-dimensional. 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 enseguida.

Cuadro 2

MATRIZ DE CORRELACIONES DE LAS OPINIONES INDIVIDUALES
SOBRE LAS DIMENSIONES DE LA VALORIZACIÓN EDUCATIVA

Dimensiones de la educación	Utilidad de mercado	Utilidad social	Funcionalidad del sistema educativo
Utilidad de mercado	1.0000	0.3502	-0.1921
Utilidad social	0.3502	1.0000	-0.0558
Funcionalidad del sistema educativo	-0.1921	-0.0558	1.0000

Fuente: INEGI, Encuesta Nacional de Valores Educativos. Mayo de 1989.

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 permitir el ingreso de una persona 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.

vistados 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.

Así, existe la idea de que la educación cambia las expectativas de vida y permite alcanzar mayores satisfactores sociales (Sloan, 1980). En este sentido, los grupos que conforman la sociedad buscan tener acceso al sistema escolar y alcanzar los mejores resultados 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.

Dentro de otro plano de la discusión, en el sistema formal de enseñanza, donde la escuela juega un papel destacado en la socialización y transmisión de valores, hay varios mecanismos que contribuyen a reforzar la idea de que la educación obtenida es positiva para las personas y la propia sociedad. Ahí se transmite 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 un 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 perspectiva 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, existe 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 periodos con oportunidades educativas 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 en relación con otras ciudades y el campo (Padua, 1990).

Por otro lado, los resultados obtenidos con la educación formal y el cómo los perciben y expresan las personas son distintos según sus atributos escolares y características sociodemográficas. Por ejemplo, es posible que las mujeres que trabajan, en comparación con los hombres, sientan menos útil la escolaridad como instrumento de mercado, debido a las evidencias existentes sobre un menor ingreso de las mujeres con el mismo nivel educativo 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 éste 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, presentado en el cuadro 3, indica que las características sociodemográficas, como la edad, sexo y lugar de residencia, tienen una influencia escasa o nula sobre lo que opinan de la educación las personas que trabajan. En relación con los niveles educativos, se observa que cuanto mayor es la escolaridad hay mayor probabilidad de que las personas atribuyan a la educación una alta utilidad de mercado y opinen 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.

Cuadro 3

REGRESIONES LOGÍSTICAS ENTRE LAS DIMENSIONES DE LA VALORACIÓN EDUCATIVA Y CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LA POBLACIÓN DE 16 AÑOS Y MÁS QUE TRABAJA (Coeficiente B)

Variables	Alta utilidad de mercado	Alta utilidad social	Baja funcionalidad del sistema educativo
<i>Sexo</i>			
Mujeres**	-	-	-
Hombres	0.684	0.196	0.1271
<i>Lugar de residencia</i>			
Rural**	-	-	-
Urbana	-0.3567	0.0125	-4.098*
<i>Edad</i>			
16-25	-0.4662	-2682	-0.4267
25-34	-0.1967	-0.3132	-0.1726
35-44	-	-	-
45 y más	0.0701	0.0362	-0.0554
<i>Escolaridad</i>			
Primaria incompleta	-1.5482*	-5036*	-7142*
Primaria completa	-7401*	-0.1579	-0.3161
Secundaria**	-	-	-
Media superior	.5393*	0.0514	.4828*
Superior	1.0003*	0.2786	.8106*
Constante	0.1878	-9529	1.0551
Log. verosimilitud	4340.93	6319.804	131.038

Notas: * Coeficientes significativos a $P > 0.01$.

** Categorías de control.

Fuente: INEGI, Encuesta Nacional de Valores Educativos. Mayo de 1989.

Las evidencias que aporta el análisis dan pie para sugerir que la escolaridad y 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 sobreponen, 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 más 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 opina personalmente de la educación.

Por otro lado, la creencia de que es necesario estudiar, al tiempo que se percibe un funcionamiento deficiente del sistema educativo 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.

A 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 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 el sistema educativo en sus diferentes niveles.

El sistema escolar es una estructura de oportunidades jerárquica en la que el paso de un nivel a otros 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 mucho para llegar a obtener educación superior. Quienes la adquieren reciben un bien que se consi-

dera 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 (Gilabert, 1993) independientemente de los resultados que se alcancen con ésta 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 estas 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 el cuadro 4 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.

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. En este punto, cabe recordar una vez más, que esta encuesta

Cuadro 4

ASPIRACIONES Y EXPECTATIVAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR
 PARA LOS HIJOS(AS) SEGÚN NIVEL DE ESCOLARIDAD.
 POBLACIÓN DE 16 AÑOS Y MÁS QUE TRABAJA
 (Porcentajes)

Niveles de escolaridad de la población	Aspiraciones y expectativas de educación superior			
	Hijas		Hijos	
	Aspiraciones	Expectativas	Aspiraciones	Expectativas
Hasta primaria incompleta	52.1	30.0	59.0	34.0
Primaria completa	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: INEGI, Encuesta Nacional de Valores Educativos. Mayo de 1989.

se realizó en diciembre de 1989. En los ochenta ya eran 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, al operar en un contexto de altas aspiraciones y expectativas, 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, particularmente en los grupos de menor escolaridad (hasta la secundaria). En los de más alto nivel educativo las diferencias son menores: se tiene casi la certeza de que las aspiraciones podrán cumplirse. Alrededor del 90 por ciento de esta última franja social desea y considera que tendrá condiciones de darle 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 quienes 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 enseguida 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 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 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, triun-

Cuadro 5
ASPIRACIONES Y EXPECTATIVAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR
PARA LOS HIJOS(AS) SEGÚN NIVEL DE ESCOLARIDAD
Y VALORACIÓN DE LA UTILIDAD DE MERCADO
 (Porcentajes)

Niveles de escolaridad de la población	Utilidad de la valoración	Aspiraciones y expectativas de educación superior			
		Aspiraciones	Expectativas	Aspiraciones Hijos	Expectativas
Hasta primaria incompleta	Baja	53.1	30.8	60.9	35.3
	Alta	65.5	46.3	70.6	53.6
Primaria 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: INEGI, Encuesta Nacional de Valores Educativos. Mayo de 1989.

fo 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 conflicto por el logro educativo.

COMENTARIOS FINALES

En la sociedad mexicana de fines de los ochenta había, por un lado, 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 que respondía a la renovación de las instituciones, expectativas de cambio social y personal fincadas en el logro de alta escolaridad.

Hay varias cuestiones que se desean 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. Ésta tuvo la sensibilidad de

captarlas y expresarlas. Más todavía, de presentar una opinión distinta de acuerdo con las percepciones y experiencias. 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 atribuido a 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 en el futuro.

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.

Quizá, 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 con 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 ser 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.

Humberto Muñoz García

*Opiniones en torno al papel de la educación
en el mercado de trabajo*

INTRODUCCIÓN

EN EL trabajo anterior se hizo hincapié en que los desajustes acaecidos entre la escolaridad y el empleo a causa de la crisis de los ochenta, fueron percibidos por la población, la cual tuvo la sensibilidad de captarlos y expresarlos. Asimismo, se afirmó que las opiniones acerca de la utilidad de la educación para obtener mejores condiciones laborales en el mercado reflejan una dimensión valorativa crucial para entender lo que se piensa de los beneficios escolares recibidos por el sistema educativo y de las oportunidades de vida que las personas consideran tener.

Ahora, el presente análisis tiene como objetivo profundizar en las opiniones de quienes trabajan con respecto a la influencia de la escolaridad para la obtención y mejoramiento del empleo, por un lado, y de los ingresos, por el otro. Esto es, se trata de conocer si las personas difieren en sus opiniones sobre la utilidad de la educación para distintos propósitos de mercado (emplearse o ganar dinero), ya que como se ha examinado el valor que se le atribuye a la educación es diferente según el fin al que se le dirige.

De los estudios realizados hasta esta parte con la Encuesta Nacional de Valores Educativos (ENAVE) se desprende que a la educación se le otorga un sentido práctico.¹ Cuando a ésta se le relacio-

¹ En particular véase el texto de Varela incluido en este volumen. En la tesis de Barba y Zorrilla (1987) se presenta una formulación y análisis de los contenidos ideológicos de distintas posturas valorativas sobre la educación. En una de ellas, la conservadora, se destaca la necesidad de que la educación sea práctica, útil y aplicable.

na con cuestiones de carácter abstracto (desarrollo social, obediencia, disciplina, felicidad) se produce un mayor consenso en las opiniones que cuando se le asocia a problemas prácticos como son el que sirva a las personas para trabajar o ganarse un ingreso. De ahí que se esperen diferencias de opinión en cada uno de estos dos ejes analíticos, así como entre ellos, ya que el "rendimiento" de la escolaridad en el mercado puede percibirse o haberse experimentado como algo variable según se trate del empleo o del ingreso.

Por otra parte, el que a la educación se le atribuya un sentido de utilidad o se le considere como instrumento para satisfacer las necesidades sociales y económicas de las personas, introduce a la discusión de un problema, a saber, cuáles son los elementos que se movilizan para construir imágenes o representaciones de las realidades del mercado de trabajo, incluida la ponderación de lo que significa poseer un determinado nivel escolar para encontrar o mejorar la fuente de empleo y las condiciones laborales. Dedicaremos un primer punto a reflexionar sobre esta cuestión.

La utilidad de la educación con respecto al empleo y los ingresos que de él se derivan es variable de acuerdo al contexto, formas de operación y características de los mercados de trabajo. En México, se ha demostrado que hay heterogeneidades considerables del mercado laboral, toda vez que en distintas partes de la República se encuentran características específicas de la oferta y demanda de trabajo, diferencias en el grado de rigidez y credencialismo con el que se opera (e.g., Muñoz y Suárez, 1990 y 1992) y también en las remuneraciones que se otorgan al trabajador en función de su escolaridad. De ahí que sea de interés conocer si la imagen y opiniones que las personas se forman sobre la educación y su utilidad para distintos fines de mercado cambian según su lugar de residencia, en el que se supone privan condiciones particulares de empleo. Igualmente, se desea precisar si para un determinado contexto espacial hay cambios de opinión entre las agrupaciones sociales según características de las personas.

La parte central del análisis estará dedicada a los puntos mencionados en el párrafo anterior y permitirá contrastar la pluralidad

y diversidad de enfoques que existen entre los mexicanos sobre la relación de la educación y el empleo. En este sentido, también ilustrará cuáles son los valores a los que se enfrentan los lineamientos políticos que persiguen transformar a la educación y al sistema educativo *vis a vis* los requerimientos que demandan actitudes acordes en los cambios del mercado laboral que acarrea la globalización en México. Sobre esto último se presentarán algunas consideraciones al final.

RELACIÓN VALORAL DE LA EDUCACIÓN Y EL EMPLEO

En la sociedad las personas se forman una idea de lo que consideran ocurre en la realidad. Las imágenes, visiones o representaciones se ordenan y se les atribuye algún significado de acuerdo con cierto esquema o escala valorativa (véase e.g., Boulding, 1961). La imagen que incorporan los individuos de un hecho, evento, proceso o ámbito social les sirve para orientar la expresión de sus opiniones y puede influir en sus decisiones. También, sobre las acciones y comportamientos que desenvuelven, o esperan llevar a cabo, y sobre los instrumentos que utilizan para el logro de fines o la obtención de satisfactores.

La imagen que los individuos se forman de lo social incluye la creencia de que otros la comparten. En efecto, distintos grupos o segmentos sociales elaboran una visión propia a partir de sus condiciones de existencia y características socioeconómicas, categorías perceptivas y valores comunes. Así, interiorizan y expresan lo social aproximadamente de la misma manera (e.g. Boulding, 1961; Germani, 1966; Bourdieu, 1990), en relación con sus experiencias y prácticas en un campo o esfera de la sociedad dentro del cual interactúan.

El ámbito que nos ocupa aquí es el mercado laboral, donde se produce el intercambio o compra y venta de fuerza de trabajo. Entonces, se considera que las personas configuran imágenes

sobre las condiciones que prevalecen en dicho ámbito: las necesidades de mano de obra, los requisitos que se exigen para emplearse, los tipos de trabajo a los que se puede acceder, o que son más apropiados a sus características, e incluso de los equilibrios o desajustes entre la oferta y la demanda en un determinado momento, y de las estrategias que pueden utilizarse para conseguir una mejor remuneración.

En el mercado se manifiestan relaciones de conflicto entre el capital y el trabajo (que se regulan institucionalmente) y entre quienes concurren y compiten por el logro de mejores condiciones laborales, para lo cual utilizan a la educación como instrumento. Por tanto, es en el marco de la visión que se tiene de las relaciones de mercado, que se valora la utilidad de la educación para obtener o mejorar el empleo y los ingresos (e.g., Guzmán, 1994).²

El valor o utilidad que se atribuye a la educación en cuanto a su vínculo con el empleo refiere a cómo se perciben los términos de interacción entre ambos, y también a cómo se crean y distribuyen las imágenes sobre las funciones sociales de la educación, de las oportunidades de empleo abiertas a los individuos en la sociedad, etcétera. En otras palabras, el valor de la educación para el logro de mejores empleos e ingresos en el mercado parte no sólo de lo que el sujeto percibe e imagina del mercado, sino también de la influencia que ejercen sobre él las imágenes o visiones que circulan en colectivos más amplios, en parte a través del discurso político y los medios de comunicación.

La imagen que alguien se forma de la estructura del empleo no sigue, en consecuencia, una vía autónoma o independiente de lo que piensan otros acerca de la operación del mercado y de lo que creen que pueden o esperan lograr quienes participan en él. Dentro del ámbito del mercado juegan muchos elementos de carácter subjetivo en que se combinan los intereses colectivos e individuales, el cálculo racional y las expectativas, los deseos de aprovechar al

²Este trabajo muestra que, en efecto, las personas y los grupos sociales llegan a formarse una imagen, bastante completa y compleja del mercado laboral, ante el cual asumen una postura propia.

máximo lo que se obtiene en el intercambio, las preferencias y las aspiraciones de una vida mejor en términos del mayor bienestar material posible, para citar algunos (e.g., Heilbroner, 1988; Galbraith, 1973; Hirschman, 1986). Mediante tales elementos los individuos y actores sociales buscan trabajos, formas de vida laboral y remuneraciones que satisfagan sus necesidades y deseos, así como también alternativas de mejoramiento que, cuando no hay cumplimiento de las expectativas, pueden traducirse en presiones a las estructuras prevalecientes. Por ejemplo, si a la educación se le desvaloriza las demandas pueden ser para redefinir los rendimientos escolares en el mercado. Por el contrario, si se le otorga un alto valor para obtener empleo y buenas remuneraciones, pueden gestarse demandas por mayor escolaridad. Asimismo, competencia y querellas por su obtención, que se manifiestan en y desde la esfera política, en la que el Estado tiene uno de los vínculos más fuertes con la sociedad a través de la educación que imparte.

En general, se supone que las personas creen que la escolaridad y las credenciales escolares sirven para acceder a mejores puestos en la estructura del empleo y, en consecuencia, obtener altos ingresos. Esta idea, que otorga a la educación una alta capacidad de realización económica a la fuerza de trabajo en el mercado, no es tan mecánica y tal vez no tan común como se suele pensar. Así, lo que se discutirá enseguida es si a la educación se le considera como un instrumento de mercado y si lo que priva son visiones en que se distingue su utilidad según se le relacione con el empleo o con los ingresos. La hipótesis es que las personas son capaces de elaborar imágenes diferentes y tal vez hasta contradictorias del valor que puede adquirir la educación para distintos fines de mercado.

Varias ideas orientan la formulación de esta hipótesis. Una es que las personas tienen una visión de lo que quieren ser en la vida y de la importancia que en ello tiene el trabajo o empleo que desempeñan. Ésta es una imagen en que los satisfactores que se obtienen del trabajo no dependen necesariamente o en última instancia del dinero que se gana, sino de lo que se hace. En esta configuración

valorativa se aprecian considerablemente las posibilidades que brinda la educación para desempeñar empleos donde el trabajo produce una elevada realización personal.

Otra forma de plantear el problema destaca la visión del éxito por la vía del dinero, que se gana como resultado de los talentos o habilidades que se poseen, producto de la educación, en un contexto de nuevas reglas de mercado, por ejemplo. O bien, la visión de que la educación pierde eficacia ante las dificultades de la economía y la gente se concentra en ganar cualquier dinero para sobrevivir, propósito para lo que no le sirve ni poseer ni obtener escolaridad.

Para reiterar, dicho de otra forma, en la población no todos piensan que conseguir un alto grado o tipo de escolaridad lleva a realizar las ocupaciones o empleos deseados. A pesar de que se acepte, con frecuencia, la importancia de cambiar de empleo, promoverse, adquirir planta en el lugar donde se trabaja u otros símbolos de estatus que, por lo regular, se asocian a la escolaridad. Asimismo, hay quienes creen que ganar dinero es un asunto relativo o completamente independiente de la educación que se tenga y quienes consideran que sólo mediante la escolarización es posible recibir altas retribuciones monetarias, lo que es un fin en sí mismo. En consecuencia, en esta investigación exploraremos si en el México de fines de los ochenta, los trabajadores apreciaban más la educación por su utilidad para el empleo o para recibir más altos ingresos.

Existen diferentes formas de valorar el papel de la educación en el mercado. Por tal motivo, antes de entrar al análisis se necesita exponer, todavía, un punto que es crucial para orientarlo. A fines del decenio pasado, en México se reconocía la contracción del empleo, la heterogeneidad de los mercados laborales urbanos, la persistencia de actividades económicas basadas en la producción de subsistencia frente a grandes fábricas automatizadas, una enorme franja de población por debajo de los límites de la pobreza y una distribución muy desigual de la escolaridad en el territorio (Muñoz y Suárez, 1994; Suárez, 1993). Igualmente, la eficacia

diferencial de la escolaridad en cuanto a sus rendimientos de mercado en distintas partes de la República.

Pero también se reconocía que el país se había vuelto un mosaico cultural, con una fuerte recreación de valores locales que hacían de la sociedad mexicana una unidad profundamente diferenciada. Así, por ejemplo, en una investigación a escala nacional se registran distintos valores a nivel regional que atañen a la cultura política, por lo que hace al debate entre centralización y descentralización (Alducin, 1986). En otras investigaciones (Muñoz Izquierdo, 1987; Schmelkes, 1987) se encontró que los factores valorados del trabajo cambian en el espacio geográfico del país y dentro de un mismo medio urbano según el grado de escolaridad.

En este sentido, lo que se perfila como contexto de análisis es, por así decirlo, una autonomía relativa del espacio local y regional, tanto de las reglas de operación del mercado laboral, como tal vez de los marcos axiológicos a través de los que se percibe e interioriza la realidad de mercado que enfrentan las personas y las opiniones que expresan sobre la utilidad de la educación para distintos fines.

DIFERENCIAS EN EL CONTEXTO DEL MERCADO LABORAL URBANO

La crisis de los ochenta, marcada por la falta de oportunidades de empleo, la pérdida del poder adquisitivo y el crecimiento del trabajo autónomo, estuvo vinculada a un reordenamiento de los grupos sociales, de sus nexos e identidades. Un reajuste de tal magnitud no pasó inadvertido en la sociedad y, en esta medida, lo que se pensaba y expresaba al final del decenio era un reflejo de la forma en que se percibía la falta de vinculación entre los órdenes de la estratificación. Lo que se consideraba sobre el trabajo, la educación y el ingreso quedaba plasmado en ideas como las siguientes: trabajar era fundamental para mantener a la familia; autoemplearse propiciaba una exaltación de independencia y libertad laboral,

amén de habilidad para ganar dinero o más dinero, y falta de estima al trabajo asalariado; ocuparse en algo pasó a ser una exigencia por encima del gusto o la satisfacción de aspiraciones; educarse o darles educación a los hijos quedaba sujeto, entre los miembros de la familia, a ganar cualquier dinero, en primera instancia.³ Lo que se percibía, en suma, era cómo la educación dejaba de ser un ordenador social y cómo adquiría independencia relativa el nivel ocupacional frente al ingreso.⁴

Esta visión, que tal vez pudo sustentarse de manera general entre los mexicanos, posiblemente tuvo distintos matices en varias partes de la República, en función de cómo se percibía una serie de condiciones objetivas de existencia. La manera como la escolaridad se ajusta a los requerimientos del mercado depende no sólo de la dinámica de la economía, sino también de las presiones demográficas y sociales sobre el sistema educativo y la estructura del empleo, que son variables en un país que, como México, mantiene tantas desigualdades en su espacio. Hay entidades, por ejemplo, en las que el empleo industrial tuvo importantes crecimientos en el decenio pasado gracias a la expansión de la maquila. Otras en las que la tasa de crecimiento demográfico rebasa la media nacional. En estados como Chiapas y Oaxaca la población que vivía en localidades de menos de 5,000 habitantes sobrepasaba a los dos tercios de sus habitantes en 1990, mientras que en las entidades desarrolladas el indicador se situaba por debajo o en torno al 20 por ciento, como resultado de una fuerte expansión urbana. Los promedios de escolaridad de quienes tenían 15 años y más, en 1990, eran casi del doble en varios estados del Norte frente a la población que habitaba en las entidades del Pacífico Sur, etcétera (Muñoz y Suárez, 1994).

³En el cuaderno sobre el estado de conocimiento de la educación y los valores (Wuest *et al.*, 1993) se resalta que durante el periodo de la crisis en México la familia pasó a ser considerada "como el principio y el fin de la vida de los sujetos". También se afirma que en este periodo se recrudecieron posiciones de tipo individualista y un cerco en el hogar hacia opciones de relación con él "afuera".

⁴Alducin (1988) analiza una serie de indicadores en su encuesta que dan soporte empírico a la idea de una disociación entre la ocupación y el ingreso.

Finalmente, a una escala más reducida, se sabe que entre las grandes metrópolis de México, así como entre éstas y el conjunto de zonas metropolitanas hay similitudes, pero también fuertes diferencias en los aspectos estructurales, valorativos, y hasta políticos, que influyen en la escolaridad de la fuerza de trabajo, como en la "utilidad" de los años de estudio para acceder a una determinada ocupación o nivel de ingreso. Este último, en el promedio, podía diferir, hacia fines de los ochenta, hasta en más del 100 por ciento, según el área metropolitana en que se ocupara la mano de obra, mientras que el credencialismo, la oferta de profesionales en el mercado y las remuneraciones a éstos también presentaban contrastes entre las urbes (Muñoz y Suárez, 1992).⁵

Así, existe una enorme gama de contextos del mercado laboral y es de suponer que hay diferencias en las imágenes que se forma y en las opiniones que expresa la población trabajadora acerca de la relación entre la educación y el empleo y los ingresos. Con fines analíticos, se hace una exploración de tales diferencias a partir de las 16 zonas metropolitanas que consideraba la Encuesta de Empleo Urbano hacia 1987.⁶ Se distingue a las tres grandes metrópolis (ciudad de México, Guadalajara y Monterrey) del resto, que quedan agrupadas en tres regiones: Norte, Centro y Sur. Se incluye, asimismo, un grupo de ciudades que no son zonas metropolitanas para efectos de comparación. Además, conforme a lo que se ha argumentado, en el análisis se distinguen, por un lado, las respuestas acerca de la utilidad de la educación para conseguir empleo o un mejor empleo y, por el otro, para obtener ingreso o un mejor ingreso.⁶

Los resultados se presentan en los cuadros 1 y 2. Si se observa el último renglón de cada uno, diríase que hay muy pocas diferen-

⁵En el programa de investigación, del cual este estudio forma parte, se lleva a cabo un análisis sobre la operación de la escolaridad y el empleo en estas ciudades con datos de la Encuesta Nacional de Empleo Urbano (ENEU) del primer trimestre de 1987. Consideramos deseable explorar la misma relación en términos valorales para estas unidades geográficas.

⁶Los índices que se examinan en esta parte se construyeron con las mismas premisas metodológicas seguidas en el trabajo anterior. Véase el anexo al final. Los índices mantienen una correlación de .17 que no es significativa estadísticamente. También se incluye, una discusión sobre cómo se conformó la agrupación de las ciudades.

cias en las respuestas de los encuestados sobre cuán importante es la educación para obtener un empleo o un ingreso, aunque para el primer caso la mayor frecuencia relativa (34.7 por ciento) le otorga una baja utilidad, mientras que en el segundo la mayor parte de los encuestados (42.3 por ciento) le atribuye una utilidad media.

Por otra parte, es de señalar que la utilidad que se atribuye a la educación, sea para conseguir empleo o para obtener ingreso, es menor en las zonas urbanas no metropolitanas, que en las metropolitanas. Por ejemplo, en las metropolitanas dos quintos de los encuestados le conceden una alta utilidad para conseguir empleo (38.3 por ciento), mientras que el porcentaje correspondiente es más bajo (27.2 por ciento) en las ciudades que no son metrópolis. Con respecto al ingreso, un 26.7 por ciento de quienes viven en las metrópolis opinan que la educación tiene una alta utilidad, en contraste con el que responde de igual manera en las zonas urbanas que no son metrópolis (20.9 por ciento).

Esta comparación hace notorio que, si bien en grandes conjuntos demográficos no había una actitud proclive a valorar a la educación como altamente positiva para fines de mercado, en la sociedad mexicana de fines de los ochenta existían grupos importantes que todavía reclamaban su utilidad. Es posible que quienes así lo consideraban percibían su participación en relaciones de mercado complejas por la mayor división del trabajo industrial, la diversificación ocupacional, la terciarización de las economías y el credencialismo, que ocurren más frecuentemente en las metrópolis que en el resto de las ciudades, aunque ésta no es necesariamente la única línea de interpretación, como se verá enseguida.

Si ahora se pone atención solamente a las áreas metropolitanas, se encuentra que en las de la región sur es donde existe un alto porcentaje de personas que opinan que la escolaridad tiene una alta utilidad para conseguir empleos (47.3 por ciento) e ingresos (39.8 por ciento). Ciertamente, las ciudades que se agrupan en esta zona son bastante diferentes entre sí, pero comparten el estar en dos entidades donde la población tiene promedios de escolaridad reducidos. Las metrópolis se asemejan, asimismo, porque su

Cuadro 1

VALORACIONES ACERCA DE LA UTILIDAD DE LA EDUCACIÓN PARA CONSEGUIR EMPLEO O UN MEJOR EMPLEO SEGÚN REGIÓN DE RESIDENCIA DE LA POBLACIÓN DE 16 AÑOS Y MÁS QUE TRABAJA (Personas)

Lugar de residencia	Utilidad para conseguir empleo			Total Absoluta	Total Relativa			
	Baja Absoluta	Baja Relativa	Media Absoluta			Media Relativa	Alta Absoluta	Alta Relativa
(1) Total de grandes áreas metropolitanas	365	30.0%	386	31.7%	466	38.3%	1,217	100.0%
Ciudad de México	173	32.6%	167	31.5%	190	35.8%	530	100.0%
Guadalajara	91	28.6%	89	28.0%	138	43.4%	318	100.0%
Monterrey	101	27.4%	130	35.2%	138	37.4%	369	100.0%
(2) Áreas metropolitanas* del norte	65	25.4%	81	31.7%	110	43.0%	256	100.0%
(3) Áreas metropolitanas* del centro	35	25.6%	47	34.3%	55	40.2%	137	100.0%
(4) Áreas metropolitanas del sur	29	22.5%	39	30.2%	61	47.3%	129	100.0%
Total de áreas metropolitanas a nivel regional (2+3+4)	129	24.7%	167	32.0%	226	43.3%	522	100.0%
Total de áreas metropolitanas (1+2+3+4)	494	28.4%	553	31.8%	692	39.8%	1,739	100.0%
Total de áreas urbanas no metropolitanas	1,316	37.9%	1,214	35.0%	943	27.2%	3,473	100.0%
Total de áreas	1,810	34.7%	1,767	33.9%	1,635	31.4%	5,212	100.0%

Nota: * Véase el anexo para la clasificación de las áreas metropolitanas. Fuente: INEGI, Encuesta Nacional de Valores Educativos. Mayo de 1989.

Cuadro 2

VALORACIONES ACERCA DE LA UTILIDAD DE LA EDUCACIÓN PARA OBTENER INGRESO O UN MEJOR INGRESO SEGÚN REGIÓN DE RESIDENCIA DE LA POBLACIÓN DE 16 AÑOS Y MÁS QUE TRABAJA (Personas)

Lugar de residencia	Baja		Media		Alta		Total
	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa	
(1) Total de grandes áreas metropolitanas	250	30.7%	347	42.6%	218	26.7%	815
Ciudad de México	92	26.5%	131	37.8%	124	35.7%	347
Guadalajara	81	37.5%	116	53.7%	19	8.8%	216
Monterrey	77	30.4%	100	39.5%	76	30.0%	253
(2) Áreas metropolitanas* del norte	46	24.2%	93	48.9%	51	26.8%	190
(3) Áreas metropolitanas* del centro	25	29.1%	37	43.0%	24	27.9%	86
(4) Áreas metropolitanas del sur	21	25.3%	29	34.9%	33	39.8%	83
Total de áreas metropolitanas a nivel regional (2+3+4)	92	25.6%	159	44.3%	108	30.1%	359
Total de áreas metropolitanas (1+2+3+4)	342	29.1%	506	43.1%	326	27.8%	1,174
Total de áreas urbanas no metropolitanas	814	37.2%	915	41.8%	458	20.9%	2,187
Total de áreas	1,156	34.4%	1,421	42.3%	784	23.3%	3,361

Nota: * Véase el anexo para la clasificación de las áreas metropolitanas.
Fuente: INEGI, Encuesta Nacional de Valores Educativos, Mayo de 1989.

población económicamente activa se dedica principalmente a los servicios y por lo reducido de los ingresos que recibe, en comparación con el conjunto metropolitano. Diríase que en este tipo de contexto, por la escasez de recursos humanos educados y altamente educados, la escolaridad hacia fines de los ochenta todavía tenía efectos positivos sobre el empleo y el ingreso, más que en otras metrópolis (véase Muñoz y Suárez, 1992), realidad sobre la que probablemente se basan las imágenes y opiniones de los trabajadores encuestados.

Además de la Encuesta Nacional de Valores Educativos, que es la fuente de datos para este análisis, no existe otra información que pueda dar mayor precisión a lo que aquí se expone. De ahí que se admitan algunas especulaciones sobre lo que aparece en las estadísticas que se presentan. Por ejemplo, en las áreas metropolitanas del Sur se le concede una más alta utilidad a la educación para fines de mercado, que en el total de las tres macrometrópolis del país. Y es que a pesar de las diferencias en el tamaño y complejidad de los mercados entre ambos conjuntos, resulta que la crisis posiblemente afectó más a la educación como ordenadora del empleo y de los ingresos en las tres metrópolis más grandes, que en el resto del país.

Ciudad de México, Guadalajara y Monterrey son las tres áreas urbanas más industrializadas, con mayor proporción de la fuerza de trabajo en los servicios y donde es considerablemente mayor la oferta de profesionales, entre otras razones por el peso que tienen las grandes universidades e instituciones públicas. Hacia 1987, en ellas, se registraba contracción del mercado, un desempleo profesional notable y porcentajes elevados de personas con educación superior por debajo de los dos salarios mínimos (Muñoz y Suárez, 1990). De ahí que, comparadas con otros conjuntos metropolitanos, en el total de sus habitantes hubiera poco entusiasmo con la educación como medio para obtener empleo o ingresos.

De las tres, Guadalajara es la que destaca en este análisis debido a que más de 43 por ciento opinó que la educación tiene una alta utilidad para conseguir empleo, mientras que sólo 9 por cien-

to declaró lo mismo con relación al ingreso. No hay una explicación puntual a estos resultados. Pero cabe recordar que en la metrópoli de occidente hay una economía con profundas heterogeneidades donde resalta la importancia de la pequeña empresa y el sector informal. Por ello, es posible suponer que la población vinculaba adquirir un puesto en el sector moderno con el logro de escolaridad, más que con el ingreso, particularmente si percibía la depreciación del trabajo profesional, característica marcada del segundo lustro de los ochenta en esa ciudad.

La información que se muestra hasta este punto indica cómo en algunos sectores de la población había franco desánimo con la utilidad de la educación, mientras que otros quizá mantenían expectativas y esperanzas elevadas de bienestar y superación por lo que hace a este vehículo que lleva al empleo y al ingreso. También, permite apreciar que las percepciones y opiniones de las personas que trabajan difieren en algún grado según el lugar donde radican con respecto a las que sostiene el total de los encuestados. Así, lo que ahora interesa es saber si hay distintas opiniones entre quienes viven y trabajan en distintos contextos urbanos de mercado, según sus características sociodemográficas.

LO QUE OPINAN DIVERSOS GRUPOS DE LA POBLACIÓN

En mucho, los habitantes del medio urbano hacia 1989 compartían significados y expresiones de lo que en ese momento aparecía en la sociedad como uno de los problemas más complejos, a saber el descrédito en la obtención de escolaridad y la poca eficacia de las credenciales escolares en el mercado laboral. El cuestionamiento a los fines y funciones de la educación cobraba relevancia toda vez que se le había señalado en el discurso político del régimen (1988-1994) como elemento de identidad, cohesión, desarrollo y progreso de la sociedad. Empero, como se ha dicho reiteradamente líneas atrás, otro de los procesos que aparecieron en los

ochenta fue desmitificar la homogeneidad de los mexicanos en lo que se piensa, se dice y se siente.

Enseguida se lleva a cabo un análisis para explorar qué tipo de personas o grupos sostienen una visión más favorable o pesimista de las posibilidades de la educación como instrumento de mercado, según se trate del empleo o del ingreso. Por la información existente se tomará a la edad, sexo y escolaridad como atributos de la población que modifican sus opiniones.⁷ Y se verá cómo dichos rasgos actúan o producen diferencias en contextos urbanos de trabajo, que se han agrupado en dos grandes conjuntos: las zonas urbanas metropolitanas y las zonas urbanas no metropolitanas.⁸

En el cuadro 3 se presentan los resultados. Estos sugieren que la edad y el sexo no alteran lo que se opina en torno al papel de la educación en el mercado. Sin embargo, es de interés hacer notar que en las zonas urbanas no metropolitanas, los hombres, más que las mujeres, se inclinan a pensar que la educación tiene impacto sobre los ingresos. Es posible que en este tipo de espacios del país, las personas del sexo masculino sintieran con fuerza la necesidad de ser los puntales en el mantenimiento del hogar, pues el logro de un ingreso es fundamental para este propósito y que para cumplirlo se requiere de escolaridad. Esto, que es una opinión de los hombres, no se comparte por las personas más jóvenes, quienes, con mayor probabilidad, sostienen que en las áreas urbanas no metropolitanas la educación no es útil para lograr un ingreso o un mejor ingreso. Pero más aún, los datos permiten sugerir que hacia fines de 1989 los jóvenes en general manifestaban con mayor probabilidad la falta de sentido o de utilidad de la educación para conseguir trabajo o un ingreso, independientemente del lugar donde vivieran o trabajaran. Vale recordar que, por ese entonces, en el país se manifestaban índices de desempleo abierto que afectaban

⁷Se hace un recordatorio al lector en el sentido de que éstas son las únicas variables incluidas en la encuesta que pueden trabajarse para este propósito.

⁸Se decidió realizar el análisis con estos dos conjuntos urbanos para conservar tamaños de muestra lo más razonable posible.

particularmente a los grupos más jóvenes de la sociedad y a los de mayor educación, por lo que no es de extrañar el desencanto manifestado.

Cuadro 3

REGRESIONES LOGÍSTICAS ENTRE LAS DIMENSIONES DE LA VALORACIÓN EDUCATIVA FRENTE AL EMPLEO E INGRESO SEGÚN CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS DE LA POBLACIÓN DE 16 AÑOS Y MÁS QUE TRABAJA (Coeficiente B)

Variables	Zonas metropolitanas		Zonas urbanas no metropolitanas	
	Valoración empleo	Valoración ingreso	Valoración empleo	Valoración ingreso
<i>Sexo</i>				
Mujeres**	—	—	—	—
Hombres	-0.159	-0.0927	-0.1555	.3147*
<i>Edad</i>				
16-25	-.3627*	-0.4388	-.3137*	-.6357*
26-34	-0.205	0.0028	-0.091	-0.173
35-44**	—	—	—	—
45 y más	0.0133	0.3471	0.0799	0.1173
<i>Escolaridad</i>				
Primaria incompleta	-1.3065*	-1.4002*	-1.1251*	-1.3125*
Primaria completa	-.6520*	-.6731*	-.6086*	-.7197*
Secundaria**	—	—	—	—
Media superior	.4522*	.5274*	.6046*	0.1746
Superior	.5171*	.6783*	.6807*	.7281*
Constante	0.067	-.6936	-.5084	-.9163
Log. verosimilitud	2337.7842	1384.5204	4048.829	2240.6096

Notas: * Coeficientes significativos a $P > 0.01$.

** Categorías de control.

Fuente: INEGI, Encuesta Nacional de Valores Educativos. Mayo de 1989.

No obstante, las opiniones en torno a un mal desempeño de la educación se relativizan con la escolaridad de las personas, ya que conforme aumenta su nivel educativo hay mayor probabilidad de que respondan positivamente que la escolaridad es útil para lograr

empleo e ingreso. Como se aprecia, este efecto del nivel educativo sobre las opiniones se produce bajo los dos contextos urbanos. Asimismo, en ambos, la información sugiere que en el momento de la encuesta los entrevistados apreciaban más la utilidad de la educación para lograr ingreso que un empleo, lo que en términos probabilísticos parece más enfático en las zonas urbanas no metropolitanas, particularmente entre quienes consiguieron estudiar el nivel superior de la enseñanza.

Pese a las diferencias en la operación de los mercados entre las ciudades metropolitanas y entre éstas y las no metropolitanas, el análisis plantea que la pérdida de utilidad y la depreciación de la educación en el mercado fueron percibidas y expresadas en la opinión de la mayor parte de los encuestados. La hipótesis es que los desajustes entre la educación y el mercado, con más o menos intensidad en diferentes partes de la República, fueron interiorizados por la población y tomados como referente general para emitir sus evaluaciones y opiniones acerca de la utilidad de educarse para enfrentar el mundo del trabajo. En el contexto de la crisis, igualmente, los grupos más beneficiados con el logro escolar, a pesar de la caída de sus ingresos y sus dificultades de empleo, fueron tal vez quienes sintieron relativamente menos los efectos de la contracción del mercado o quizá quienes estaban en mejores condiciones de valorar la utilidad de la educación frente a la rigidez de los mercados o las ventajas relativas de su situación frente a un conglomerado laboral de bajo nivel escolar.

COMENTARIOS FINALES

La información analizada es muy sugerente de lo que pasó en el contexto urbano del país durante la crisis. Las opiniones vertidas en torno de la educación y su utilidad para fines de mercado son reveladoras, hasta cierto punto, de cómo la mayor parte de la población había dejado de creer en la escolaridad como medio eficaz de movilidad social y mejoramiento de sus condiciones de vida.

Podría decirse que la mayor cantidad relativa de quienes trabajaban en el momento de la encuesta habían perdido el sentido del progreso individual vinculado a la escolaridad. En un periodo como el que vivió México, las dificultades económicas, la reducción de oportunidades de empleo y la contracción de los salarios impulsaron a las personas, particularmente a las de más bajos recursos, a concentrarse en la conservación de lo que tenían y a la satisfacción de sus necesidades elementales.

Las respuestas de una gran parte de los trabajadores encuestados indican que se percibía cómo en el mercado la educación recibida no producía los supuestos rendimientos de empleo o ingreso. No había para qué estudiar con motivo de enfrentar las realidades del mercado. Así, el darse cuenta de la falta de utilidad de la escolaridad como instrumento para seleccionar o ubicar a la fuerza de trabajo, de su pérdida de capacidad como ordenador de las diferencias sociales, provocó posiblemente una serie de imágenes acerca de la adversidad, que terminaron por demeritar el sentido y valor social de educarse.

En las condiciones de mercado que privaron por ese entonces, que para algunos sectores sociales se mantienen hasta ahora, hubo decepción de lo obtenido en la escuela, inseguridad e incertidumbre de que con la educación se podía salir adelante en la vida. Las respuestas de los jóvenes fueron en esa dirección, como lo ilustraron los datos.

Así, podría decirse que los desajustes de la educación con los aspectos del empleo son mucho más complejos, sociológicamente hablando, que la simple falta o debilidad de una relación en el contexto del mercado. Cuando las personas interiorizan que la educación no brinda las suficientes posibilidades de obtener empleos e ingresos, y que por tanto no se relaciona con la ampliación de su capacidad de consumo, se alteran creencias y sentimientos más amplios que redundan en situaciones de anomia, o en cambios valorativos, que influyen para que dichos desajustes se rompan o reproduzcan. Una educación devaluada en el mercado puede propiciar falta de deseos para estudiar, sentimientos de fracaso por la

inversión de tiempo en escolarizarse frente a sus bajos rendimientos, pérdida de credibilidad en los valores que se transmiten a través de la educación, y hasta una sobreestimación del dinero por encima de ellos. La alteración de los valores sociales aparece especialmente vinculada a la devaluación educativa, lo cual tiene efectos sobre articulaciones estructurales y procesos de la sociedad global.

Por otra parte, cabe destacar que el papel de la educación en el mercado no siguió una pauta depresiva homogénea durante la crisis en todo el entorno nacional. La educación como instrumento de mercado no operó de la misma forma en todos los mercados y entre todos los grupos sociales, de tal manera que también tuvieron alguna variabilidad las opiniones emitidas sobre su utilidad para conseguir empleo e ingresos. En las grandes metrópolis del país, y dentro de éstas en las de la región sur, se encontraron grupos de trabajadores de considerable importancia con una visión positiva de la escolaridad con respecto a sus logros de mercado.

Además, en los diferentes tipos de ciudades que se consideraron en el análisis, en el momento en que se levantó la información los trabajadores con educación superior mantenían una visión positiva de la utilidad de la educación para el logro de empleo e ingresos. Que ello fuera así resulta de importancia, porque de este grupo dimanaban y se expanden a la sociedad valores y rasgos culturales (basados en la ciencia) que influyen en la conformación y cambios del sistema axiológico (Miranda, 1988). Haber mantenido esta visión, a pesar de las condiciones de ingreso a las que fue sometido, es relevante porque abrió una polaridad o dualidad valorativa acerca de la educación, que en lo posterior habría de ser notable para estimular expectativas e imprimir un nuevo sentido a lo educativo a partir del discurso político modernizador, que sobre la materia se instaura en los noventa.

El que una gran parte de los trabajadores considerara a la educación como escasa o medianamente útil para fines de mercado, mientras que los profesionistas tuvieron una visión positiva de su capacidad pudo haber hecho dinámicas las condiciones de adapta-

ción y aceptación a un discurso en el que cobra fuerza un contenido valorativo de la educación vinculado en las realidades de mercado esperadas con el modelo de crecimiento fincado en la internacionalización de la economía.

El discurso político en materia económica ha buscado introducir en la sociedad la noción de competitividad. Consecuentemente, que la educación provea habilidades específicas, conocimientos técnicos, hábitos y actitudes proclives a un mercado de trabajo que combina la necesidad de conocimientos prácticos con disciplina y flexibilidad de las condiciones laborales. Esto es, frente a la baja capacidad de la escolaridad en el mercado y la falta de credibilidad de la educación como instrumento de progreso individual y colectivo, el discurso político del régimen ha tratado de refuncionalizar los valores educativos bajo el interés de que la escolaridad provee un conocimiento útil y aplicable al mundo del trabajo y con ello darle vigencia a las expectativas de bienestar individual. Por esta vía se trata de que la educación sirva para adecuar la sociedad a los valores que conllevan los cambios científicos y tecnológicos presentes, y en esta medida, otorgue sentido y continuidad histórica al modelo de desarrollo imperante.

José Luis Torres Franco

*El conocimiento escolar
y los valores educativos
para el mercado laboral*

INTRODUCCIÓN

A FINALES de la década de los sesenta, la movilidad social y económica de la población mexicana comenzaron a enfrentar severos problemas. En general, los mercados de trabajo se hacían cada vez más estrechos y el ingreso tendía a polarizarse. En estas condiciones, la expansión del sistema educativo apareció como la panacea en la medida en que las credenciales educativas empezaron a jugar un papel cada vez más preponderante para el ingreso al mercado de trabajo.

Las reformas educativas no se hicieron esperar. Finalmente, después de 20 años, se hicieron cambios sustanciales a los libros de texto gratuito, se reformularon los planes y programas de estudio de la normal básica que culminaron con su incorporación al sistema de educación superior, creció la matrícula en las universidades públicas, se diversificaron las carreras, y se dio un fuerte impulso a la educación de nivel medio superior con la creación del subsistema de bachillerato tecnológico a nivel nacional.

Entre otras cosas, estos cambios en el sistema educativo representaron una modificación sustancial en la concepción del conocimiento y su difusión. Es en esta dirección que nos preguntamos ¿qué poderes implica el conocimiento que todas las sociedades han creado sus sistemas para producirlo y distribuirlo, colocando a estos sistemas en un lugar preponderante dentro del concierto de las instituciones sociales? ¿Por qué los diversos grupos de la sociedad se han esforzado por alcanzar mayores porciones de conoci-

miento? ¿Qué valor le otorgan los sujetos al conocimiento en sí, y a las formas de apropiación del mismo? Éstas son algunas cuestiones que han motivado la necesidad de seguir explorando la dimensión valorativa de la educación entre la población mexicana.

La fuerza con la que el Estado mexicano se ha aventurado nuevamente por los derroteros de la modernización, nos obliga a reflexionar un poco sobre el papel que debe desempeñar la escuela en torno a la generación, difusión y legitimación de conocimientos y valores acordes con los cambios que comienzan a manifestarse en las distintas estructuras de la sociedad, ya que, asociado al cuestionamiento de si la educación tiene un valor *per se*, nos encontramos frente al problema de los valores que la acción educativa genera.

De ahí el interés por buscar los vínculos que unen al mundo de la escuela con otras dimensiones de la vida social, especialmente con el mundo del trabajo, ya que a partir de algunas décadas atrás una constante en las políticas educativas ha sido la preocupación por vincular cada vez más al Sistema Educativo Nacional con el aparato productivo.

A lo largo de cuarenta años, ha sido recurrente en el discurso del Estado la idea de educar a la población para que pueda incorporarse al trabajo productivo de manera efectiva. Esto ha tenido un efecto, aparentemente directo en la expansión de las oportunidades educativas. Sin embargo, este proceso se ha caracterizado por ser desigual para los diversos sectores sociales que la demandan, por lo que, como señalan Muñoz y Suárez (1990), ha habido un cambio en las percepciones de los diferentes grupos sociales sobre el valor y la utilidad de la educación escolar, pero sobre todo de su eficacia para responder a los requerimientos del sistema económico.

En este sentido, es necesario para nosotros ir más allá en la búsqueda de relaciones entre la acción educativa y la forma en que es percibida por la población trabajadora, que se dan desde las dimensiones más intrínsecas del proceso educativo como lo son, a nuestro juicio, aquellas relacionadas con la percepción del conocimiento legítimo. Si bien no se trata de discutir aquí el con-

cepto mismo de conocimiento legítimo, creemos conveniente destacar el hecho de que cada sociedad redefine constantemente sus formas válidas de percepción de la realidad, cuyo establecimiento y socialización son cuestiones que están sujetas a procesos de negociación, e incluso de lucha social, por parte de los grupos que buscan asumir la hegemonía y el control de la producción y distribución de estas formas de conocimiento. Esta lucha se debe fundamentalmente a que, además de tener un valor en sí, el conocimiento legítimo tiene el poder de facilitar el acceso a otros bienes socialmente deseables. Así, la escuela organiza estas formas de percepción de la realidad socialmente aceptadas como válidas en contenidos específicos de aprendizaje (Giroux, 1985).

Finalmente, nos basta señalar que el objetivo central de este trabajo exploratorio es marcar algunas líneas de investigación pertinentes y relevantes en el contexto de la problemática educativa nacional actual.¹

LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y LOS SISTEMAS DE VALORES

Para poder comprender en parte la compleja red de relaciones que se establecen entre la educación escolar y el mundo del trabajo, no está por demás señalar que varias corrientes sociológicas han hecho énfasis en la función socializadora de la escuela, estableciendo una correspondencia muy estrecha entre ésta y los procesos de reproducción de la desigualdad social (Althusser, 1970), o bien con los procesos de movilidad social y de flexibilización de la estructura de oportunidades sociales, sobre todo de las laborales.

Entre las primeras corrientes señaladas se destaca una línea de análisis que busca demostrar cómo la escuela reproduce la desi-

¹El análisis estadístico se realizó sobre la información generada a través de la Encuesta Nacional de Valores Educativos (ENAVE) realizada en 1989 por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Se trabaja con un universo integrado por aquellos que tienen 16 años y más que declararon trabajar.

gualdad social al proporcionar a los distintos grupos sociales conocimientos y habilidades específicas para ocupar su lugar respectivo en un mercado de trabajo segmentado y estratificado por clases, razas y sexos. Junto a ella, aparece una segunda línea que trata de demostrar cómo la escuela distribuye y legitima formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos de vida que constituyen la cultura de la clase dominante y sus intereses (Giroux, 1985). Sin embargo, al poner énfasis en la idea de dominación, estos análisis poco han aportado a la explicación y comprensión de procesos más complejos que tienen su origen en el ámbito escolar. Específicamente nos referimos a la influencia que ejerce la experiencia escolar en la construcción de los sistemas de valores del sujeto. De ahí que el punto de interés de este trabajo sea analizar la relación entre la experiencia escolar y su valoración frente al mercado de trabajo.

Si bien consideramos que el término "experiencia escolar" es demasiado amplio y general, hasta el momento es difícil encontrar otro concepto que nos permita comprender los distintos procesos, que en diferentes niveles de la acción social se dan en la escuela, y para nosotros tiene sentido utilizarlo ya que nos remite no sólo a los procesos racionales de selección, transmisión y validación de los conocimientos legítimos establecidos en contenidos formales, sino que incorpora otros procesos de carácter más subjetivo, como los afectivos por ejemplo, que también están vinculados al mundo de la escuela y que moldean, al final de cuentas, la forma de ver la vida de la escolarización de cada sujeto.

LAS PERCEPCIONES DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR Y SU VALORACIÓN

Así, si algo ha dado sentido a que los sistemas escolares sean objeto de estudio de la sociología, ha sido el poder que tienen como instancias hegemónicas para regular los procesos de distribución

del conocimiento legítimo. Sin embargo, a pesar de que en los países occidentales la escuela moderna se ha caracterizado por ser una institución tremendamente formalizada en su constitución y organización, y sigue ostentando como tarea fundamental la selección, transmisión y certificación del conocimiento socialmente legitimado, también se le han adjudicado otras tareas relacionadas con la difusión y legitimación de los sistemas de valores hegemónicos en la sociedad (Palacios, 1984), y cuya definición no es tan clara ni formalizada.

En este sentido, podemos hablar de dos zonas o dimensiones de actuación de la escuela que se diferencian en términos de su carácter más o menos formal y explícito en que aparecen dentro de la organización de los sistemas educativos. En términos operativos, una dimensión la podríamos caracterizar como el *currículum formal* que se hace explícito en los planes y programas de estudio institucionalmente reconocidos, mientras que la otra quedaría circunscrita a lo que podríamos llamar el *currículum oculto*, sin existencia formalmente establecida pero latente en todas y cada una de las prácticas escolares (Morán, 1983). Ambas dimensiones de esta práctica determinan la orientación de la experiencia del sujeto en la escuela, transformándola en una experiencia que puede ser valorada por el sujeto como positiva o negativa.

En general, una tendencia clara en las sociedades modernas ha sido la relevancia cada vez más preponderante del conocimiento científico y tecnológico y las prácticas que éste impone sobre otras formas de conocimiento, considerándolo como el único legítimo; es decir, como el único que puede y debe ser transmitido por la escuela. Así, el *conocimiento escolar* ha sido determinado en las sociedades modernas como *conocimiento socialmente legítimo*, y en tanto que su posesión facilita en mayor o menor medida el acceso a otros bienes y servicios socialmente considerados como valiosos, su distribución no es homogénea.

En este sentido, es claro que una buena parte de la experiencia escolar está orientada fundamentalmente por una selección institucional de contenidos y actividades formalizados en los

planes y programas de estudio, aceptados como socialmente legítimos y en cuya definición el sujeto tiene poca participación, lo que no disminuye su capacidad para aceptar o rechazar estas selecciones formalizadas. Esto quiere decir que sobre una selección formal, entonces, el sujeto realiza otra en función de sus aspiraciones y expectativas, atribuyéndole mayor o menor significancia a determinados contenidos y prácticas escolares, lo que se manifiesta en sus preferencias y en la importancia que otorga a las diferentes áreas que constituyen el currículum formal.

Así, la parte de la experiencia escolar orientada por el *currículum formal* esta determinada por las formas instituidas mediante las cuales el sujeto puede apropiarse de porciones más o menos significativas del conocimiento legítimo, y con dimensiones macro-sociales, como la ideológica, que determinan los niveles de legitimidad de las formas concretas del conocimiento.

Por su parte, existe otro conjunto de experiencias concretas más ligadas a prácticas que tienen finalidades menos explícitas pero que en general buscan establecer patrones de conducta específicos que tienen que ver con la adquisición de hábitos y costumbres de comportamiento dentro de ámbitos sociales concretos. Así, cuestiones como la disciplina, la puntualidad, el aseo, y en general la “buena conducta” son parte de la experiencia escolar global, que al ser evaluadas por el aparato educativo marcan de alguna manera la trayectoria escolar del sujeto. De hecho, en algunos estudios realizados (Tenti, 1981), se ha demostrado que incluso el éxito o el fracaso escolar de los estudiantes —es decir, la validación de su apropiación sobre una porción de conocimiento legítimo— se relaciona más con la imagen del “alumno ideal” que los maestros formulan sobre la base de atributos raciales, sexuales y culturales de los estudiantes, y que son traducidos en estereotipos de comportamientos esperados, que con los criterios formalmente establecidos para su validación.

En tanto que esta dimensión está menos formalizada y es construida en un espacio de relaciones más estrechas (alumnos, maestros, directivos del plantel y padres de familia), los márgenes de

negociación y resistencia son mucho mayores en relación con la que se pueda oponer a la imposición del currículum formal. Esto se explica en buena medida por la “informalidad”² que caracteriza a las formas de transmisión y validación del currículum oculto.

Esta doble regulación de los procesos educativos tiene su base en la necesidad de mantener una estructura social desigual, generando una cultura escolar que trata de transmitir, por una parte, porciones diferenciales de conocimiento legítimo, y por otra experiencias disciplinarias distintas para los educandos. En este sentido, una de nuestras hipótesis es que las distinciones entre instituciones educativas públicas y privadas, de educación básica y superior, técnica y general, entre otras, determinan experiencias escolares diferentes que se traducen en esquemas distintos de valoración de lo educativo.

A partir de las dicotomías señaladas, es posible entonces la existencia de un doble código escolar que se establece como marco referencial para que los sujetos puedan valorar sus experiencias. Esta noción de códigos se aproximaría a lo que Bernstein (1973) denomina *códigos restringidos* y *códigos ampliados*, y que en este caso podríamos definir como una serie de estructuras cognitivas que determinan el “monto del capital cultural” que es capaz de acumular cada individuo.

Así, las formas de percepción y valoración del conocimiento escolar quedan insertas en la problemática de los procesos de diferenciación social. El establecimiento de cuotas de conocimientos jerarquizadas (básicos, posbásicos), de ambientes de transmisión distintos (privado-público), de tipos de conocimientos diferentes (generales-técnicos), y de formas de certificación diferenciadas (credenciales con valores desiguales) como elementos de la educación que la sociedad ofrece a sus miembros, tiene profundos efectos en los procesos de diferenciación social. Por ello, consideramos que es importante analizar las percepciones de los sujetos sobre la escuela y su organización.

²Bourdieu la denominaría como *arbitrariedad cultural*.

EL MUNDO DE LA ESCUELA PARA LOS MEXICANOS

Es claro, por lo menos en la historia del desarrollo educativo en México en los últimos años, que los distintos grupos sociales han sostenido una pugna constante por apropiarse de cuotas cada vez mayores del conocimiento escolar, mediante el acceso y la permanencia de ellos o de sus hijos dentro del sistema escolar (Loeza, 1988).

A partir de 1940, dos fenómenos se han hecho evidentes en el desarrollo nacional: la expansión del sector industrial y el crecimiento de la oferta educativa (Muñoz y Suárez, 1994), de tal suerte que la asociación entre educación y desarrollo se ha constituido en uno de los pilares fundamentales de la política educativa, haciendo explícito el propósito de orientar el desarrollo educativo en función de las necesidades del desarrollo económico nacional.

Frente a la compleja relación entre desarrollo educativo y desarrollo económico, la acción del Estado siempre se ha encaminado a la ampliación de la cobertura del sistema educativo, sustentando su política en diversas concepciones, que si bien no son contradictorias en cuanto a sus finalidades, si conducen a diferencias la definición de proyectos y acciones prioritarias al interior del mismo sistema educativo. En algunas ocasiones se ha definido como cuestión prioritaria la universalización de la educación básica, por ejemplo, mientras que en otras más recientes se ha dado prioridad a la formación de recursos humanos, poniendo énfasis en la expansión de los niveles superiores. Esto ha conducido al establecimiento de una oferta heterogénea y altamente diferenciada no sólo en la calidad y cantidad de recursos que se le destinan, sino en los productos que de ella egresan, de tal forma que a finales de la década pasada, como señalan Muñoz y Suárez, la diversificación y diferenciación del Sistema Educativo Nacional fue uno de sus rasgos más importantes, aunque dicha diversificación fue mucho más notoria en los niveles medio superior y superior tanto desde el punto de vista de los planes y programas de estudio, como

por el tipo de clientela educativa a la que se orientaron las diferentes modalidades de esta oferta. Sin embargo, la fuerza socializadora de la institución en su conjunto hizo coincidir muchas de estas percepciones.

En efecto, al analizar las percepciones que tienen los entrevistados sobre los principios que la escuela debe inculcar, su organización y su función social, es interesante destacar la abrumadora preferencia por la idea de educar con disciplina sobre otros principios éticos como la libertad.

Cuadro 1

PRINCIPIOS QUE DEBERÍA INCULCAR LA ESCUELA

<i>Categorías</i>	<i>Porcentaje de respuesta</i>
Disciplina	78.4
Libertad	17.6
Otros principios	4.0
Total	100.0

Fuente: INEGI, Encuesta Nacional de Valores Educativos. Mayo de 1989.

Así, como se ha reiterado en los trabajos que anteceden a éste, para los mexicanos la escuela debe educar con disciplina. Sin embargo, en términos de su utilidad las percepciones se polarizan en dos direcciones. Mientras el 44 por ciento considera que la utilidad de la educación escolarizada radica en que proporciona conocimientos en general, el 40.6 por ciento señala como principal utilidad la capacitación para el trabajo, como se puede apreciar en el siguiente cuadro.

A partir de la información que proporciona la encuesta es difícil encontrar elementos que expliquen esta diferenciación en las percepciones. Sin embargo, podemos suponer que tales percepciones se encuentran asociadas a concepciones ideológicas básicas sobre la distinción entre trabajo intelectual y trabajo manual. Es decir, creemos que es probable que la idea de que la escuela capacite para el trabajo estará más ligada a una concepción de la escuela

Cuadro 2

UTILIDAD DE LA EDUCACIÓN ESCOLARIZADA

<i>Utilidad</i>	<i>Porcentaje</i>
Adquirir conocimientos	43.8
Capacitarse para el trabajo	40.6
Otros*	15.6
Total	100.0

Fuente: INEGI, Encuesta Nacional de Valores Educativos. Mayo de 1989.

Nota: *La pregunta original incluye otras opciones que se refieren nuevamente a la disciplina, la creatividad y el incremento de relaciones sociales, que fueron agrupadas bajo este rubro.

la como institución responsable del aprendizaje y desarrollo de actividades más prácticas y operativas vinculadas con el "saber hacer" de las profesiones, mientras que la adquisición de conocimientos en general podría asociarse con una concepción más culturalista de la escuela en donde sería responsable de transmitir conocimientos que sólo podrán ser revalorizados más tarde en el mercado de trabajo.

En este sentido, es interesante observar que sólo un poco más de la mitad de los entrevistados (55.9 por ciento) consideró que el conocimiento escolar es muy útil para el desempeño de las actividades que realizan (véase cuadro 3). Si tomamos en cuenta que las respuestas aquí analizadas corresponden a una submuestra de personas que trabajan, es posible pensar que son sus experiencias en el mercado de trabajo las que les sirven de parámetro para evaluar las funciones explícitas de la escuela.

Pese a que una proporción significativa de la muestra percibe utilidad de la educación escolar para desempeñar una actividad, al analizar las respuestas de los entrevistados sobre su utilidad para obtener un trabajo y mejorar sus ingresos, encontramos una percepción menos optimista (véase cuadro 4).

Pareciera ser contradictorio, que si la mayoría considera que la educación escolar es muy útil para el desempeño de su activi-

*Cuadro 3*UTILIDAD DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR
PARA EL DESEMPEÑO DE LA ACTIVIDAD ACTUAL

<i>Nivel</i>	<i>Porcentaje</i>
Mucha	55.9
Regular	29.0
Poca	11.3
Nada	3.7
Total	100.0

Fuente: INEGI, Encuesta Nacional de Valores Educativos. Mayo de 1989.

*Cuadro 4*UTILIDAD DE LA EDUCACIÓN ESCOLARIZADA PARA
OBTENER UN TRABAJO Y MEJORAR SUS INGRESOS

<i>Utilidad</i>	<i>Obtener un trabajo</i>	<i>Mejorar ingresos</i>
No	68.6	76.7
Sí	31.4	23.3
Total	100.0	100.0

Fuente: INEGI, Encuesta Nacional de Valores Educativos. Mayo de 1989.

dad actual (55.9 por ciento), en el momento de enfrentarse al mercado de trabajo sólo para el 31.4 por ciento resulta útil, y cuando se trata de mejorar los ingresos el porcentaje de los que la consideran útil se reduce tan sólo al 23.3 por ciento. Es claro que se trata precisamente de la distinción de dos dimensiones de la educación: para la mayoría la adquisición de los códigos escolares –tanto disciplinarios como de contenidos– representa un bien con una utilidad operativa como valor de uso, pero sólo para algunos pocos tiene una utilidad simbólica como instrumento que permite el acceso a otros bienes y servicios.

Por su parte, la distinción entre educación pública y privada presenta una distribución bastante diferenciada. Al analizar bajo

qué tipo de control administrativo consideran se imparte una mejor educación, las respuestas se agrupan por mitad tanto en una categoría como en la otra: mientras que el 49.0 por ciento opina que en las escuelas públicas se imparte mejor educación, el 51.0 por ciento favorece a las escuelas privadas. Esta dicotomía de las respuestas nos hizo suponer que podría existir alguna asociación con las variables sociodemográficas básicas como el sexo, la edad y la escolaridad. A partir de esta reflexión se construyó el siguiente cuadro:

Cuadro 5

TIPO DE ESCUELA QUE IMPARTE MEJOR EDUCACIÓN

Tipo de escuela	Sexo		Edad		Escolaridad	
	Hombres	Mujeres	Jóvenes	Adultos	Básica	Posbásica
Públicas	49.9	47.7	46.7	51.0	50.8	43.4
Privadas	50.1	52.3	53.3	49.0	49.2	56.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: INEGI, Encuesta Nacional de Valores Educativos. Mayo de 1989.

Como se puede apreciar en los datos, estadísticamente no hay elementos para suponer una orientación preferencial por algún tipo de escuela para recibir mejor educación a partir del sexo, la edad y la escolaridad; es decir, para los mexicanos la buena educación no está asociada al tipo de control administrativo de las escuelas. Basta indicar que las mujeres, los jóvenes y quienes tienen educación posbásica constituyen grupos con una preferencia ligeramente superior por las escuelas privadas. A título de hipótesis podríamos dejar señalado que probablemente estas diferentes valoraciones sobre qué tipo de escuelas imparten mejor educación podría estar asociada con la concepción ideológica básica de que la educación es una cuestión pública frente a quienes la conciben como algo que concierne a la vida privada del sujeto.

PERCEPCIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULUM FORMAL

El análisis del currículum se realizó agrupando en dos grandes categorías los contenidos de las diferentes materias que constituyen los planes y programas de estudio del nivel básico. Así quedaron constituidas el Área de lectoescritura y cálculo básico, por una parte, y por la otra el Área de información científica y tecnológica (véase anexo metodológico). Esta distinción se hizo sobre la consideración de que el Área de lectoescritura y cálculo básico constituyen las bases para la adquisición de un código ampliado, mientras que el Área de información científica y tecnológica presuponen el manejo de estas bases.

En este sentido, el análisis de las percepciones se realizó a partir de dos ejes: uno que se refiere a las preferencias expresadas por los sujetos y otro a la importancia que otorgan a las áreas del conocimiento. En principio se planteó la hipótesis de que habría asociación entre las percepciones del currículum y las tres variables que se han considerado como estructurales a lo largo del libro (sexo, grupo de edad y nivel de escolaridad).

El análisis de las preferencias por áreas curriculares demuestra claramente una mayor preferencia por la lectoescritura y el cálculo básico (62.2 por ciento), sobre el área de información científica y tecnológica (37.8 por ciento). Esta situación fue mucho más marcada en relación con la importancia percibida. Como se puede observar en el siguiente cuadro, no hay diferencias significativas entre la población masculina y femenina, simplemente la población mexicana tiene mayor preferencia por la lectoescritura y cálculo básico, al mismo tiempo que le otorga mucha más importancia.

En general, podríamos decir que no hay modelos de percepción diferenciados para hombres y mujeres, ni en términos de preferencias ni de importancia de las áreas curriculares que conforman los planes y programas de estudio del nivel de educación básica en el país.

Cuadro 6

PERCEPCIÓN CURRICULAR SEGÚN SEXO

Áreas curriculares	Preferencia			Importancia		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Lectoescritura y cálculo básico	62.4	61.8	62.2	77.4	80.1	78.6
Información científica y tecnológica	37.6	38.2	37.8	22.6	19.9	21.4
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: INEGI, Encuesta Nacional de Valores Educativos. Mayo de 1989.

Por su parte, las diferencias porcentuales entre la preferencia e importancia de las áreas curriculares para los jóvenes y para los adultos parecerían indicar la existencia de un modelo en el que los adultos tienden a preferir y a dar mayor importancia a la lectoescritura que los jóvenes, con una ligera preferencia de estos últimos hacia el conocimiento científico y tecnológico. No obstante, la importancia que le otorgan a la lectoescritura y cálculo básico en todos los casos es más alta.

Cuadro 7

PERCEPCIÓN CURRICULAR SEGÚN GRUPO DE EDAD

Áreas curriculares	Preferencia			Importancia		
	Joven	Adulto	Total	Joven	Adulto	Total
Lectoescritura y cálculo básico	59.9	64.0	62.2	75.8	81.1	78.6
Información científica y tecnológica	40.1	36.0	37.8	24.2	18.9	21.4
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: INEGI, Encuesta Nacional de Valores Educativos. Mayo de 1989.

En cuanto a las preferencias curriculares según los grupos de escolaridad, encontramos una diferencia mucho más notoria entre

quienes tienen educación básica y quienes alcanzaron el nivel posbásico: mientras que aproximadamente dos terceras partes (65.8 por ciento) de quienes sólo tienen educación básica se orientaron preferentemente por la lectoescritura y el cálculo básico, sólo 49.9 por ciento de quienes alcanzaron educación posbásica declaró preferirla. Lo interesante es que al analizar la importancia otorgada a las áreas por nivel de escolaridad, no hubo diferencias significativas entre los dos grupos, como se puede apreciar en el siguiente cuadro.

Cuadro 8

PERCEPCIÓN CURRICULAR SEGÚN GRUPOS DE ESCOLARIDAD

Áreas curriculares	Preferencia			Importancia		
	Básica	Posbásica	Total	Básica	Posbásica	Total
Lectoescritura y cálculo básico	65.8	49.9	62.1	79.9	74.1	78.5
Información científica y tecnológica	34.2	50.1	37.9	20.1	26.0	21.5
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: INEGI, Encuesta Nacional de Valores Educativos. Mayo de 1989.

Si bien estos resultados parecerían ser contradictorios, pueden comprenderse si tomamos en consideración que durante años el gran reto educativo ha sido la eficiencia terminal en el primer año de instrucción básica, y que, como señala don Pablo Latapí: “[...] ahí reprueban más del 20 por ciento de los alumnos (en cinco estados pasan del 30 por ciento), que actualmente suman más de medio millón. La razón principal está bien identificada: los alumnos no aprenden a leer y los maestros se inclinan a reprobar a todo aquel que no lo ha aprendido.” (Latapí, 1993). De ahí entonces que los mexicanos manifestemos en general una mayor preferencia por el área de lectoescritura y cálculo básico y le otorguemos una mayor importancia.

LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

Una parte de la experiencia escolar de los sujetos es la que se refiere explícitamente a la educación para el trabajo productivo. En México, asociadas a una concepción desarrollista del cambio social, las políticas educativas se han orientado a favorecer aquellas modalidades educativas que se vinculan más estrechamente con el aparato productivo, sin dejar de responder a otras demandas sociales. Desde la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) hasta la creación más reciente del Colegio Nacional de Educación Técnica Profesional (CONALEP), el Estado se ha preocupado por expandir cada vez más las opciones educativas formales para que los estudiantes encuentren una orientación vocacional que los conduzca al aprendizaje de una profesión.

Desde el gobierno de Cárdenas (1934-1940), pero sobre todo en los cuatro últimos gobiernos, el Estado ha tratado de dar un fuerte impulso a la educación técnica. Sin embargo, a diferencia del proyecto de Cárdenas de dar acceso a la educación superior a los hijos de obreros y campesinos, el proyecto de educación técnica en los últimos años se define precisamente por negarlo (Bracho, 1985). Nos atreveríamos a afirmar la hipótesis de que en las últimas décadas el diseño estatal para el desarrollo de la educación tecnológica busca, antes que responder a los requerimientos del aparato productivo, cancelar formalmente las oportunidades de acceso a la educación superior para muchos sectores de la población.

Si tomamos en consideración que en los países de origen latino por cuestiones culturales la educación para el trabajo ha sido considerada como una educación de segunda clase (Grignon, 1971), el que en los resultados de la ENAVE cerca del 20 por ciento de los entrevistados hayan cursado algún tipo de educación técnica es un dato importante, ya que este porcentaje representa una cuota considerable dentro de la población escolarizada. Como parte de una experiencia escolar distinta, se esperaba que quienes hubieran realizado estudios técnicos de algún tipo tenderían a valorar más el papel de la educación frente al mercado de trabajo. Los

Cuadro 9

UTILIDAD DE LA EDUCACIÓN ESCOLARIZADA FRENTE AL EMPLEO SEGÚN SI REALIZÓ ESTUDIOS TÉCNICOS

Utilidad de la educación frente al mercado	Realizó estudios técnicos	
	Sí	No
Sí	47.6	27.9
No	52.4	72.1
Total	100.0	100.0

Fuente: INEGI, Encuesta Nacional de Valores Educativos. Mayo de 1989.

resultados apuntan en la dirección de esta hipótesis, como se aprecia en el cuadro 9.

Es claro que una buena parte (47.6 por ciento) de quienes realizaron algún tipo de estudios técnicos atribuyen alguna utilidad a la educación para obtener un mejor empleo, frente a los que no realizaron este tipo de estudios. Aproximadamente tres cuartas partes (72.1 por ciento) de aquellos que no tuvieron ningún tipo de educación técnica declararon que la educación no tiene utilidad frente al mercado.

En relación con su utilidad para mejorar el ingreso, nuevamente se observa que quienes no han realizado estudios de tipo técnico declararon que no tiene utilidad. Lo interesante aquí es que, si bien disminuye el porcentaje de personas con estudios técnicos que declaran que sí tiene utilidad, las diferencias porcentuales en comparación con aquéllos que no tienen este tipo de estudios son significativas.

Probablemente la posición más optimista de los que realizaron estudios técnicos tenga relación con la expansión de un sector industrial de establecimientos medianos y pequeños durante la década de los ochenta,³ motivo por el que las oportunidades de

³ Los datos recientemente analizados de la Encuesta Nacional sobre Empleo, Salarios, Capacitación y Tecnología, realizada por la Secretaría del Trabajo y el INEGI a mediados de

empleo se incrementaron para quienes tenían alguna capacitación para el trabajo. Hacia mediados de la década esto pudo haberse traducido en mejores salarios para la fuerza de trabajo contratada en estos establecimientos.

Cuadro 10

UTILIDAD DE LA EDUCACIÓN ESCOLARIZADA FRENTE AL INGRESO SEGÚN SI REALIZÓ ESTUDIOS TÉCNICOS

Utilidad de la educación frente al mercado	Realizó estudios técnicos	
	Sí	No
Sí	36.3	20.4
No	63.7	79.6
Total	100.0	100.0

Fuente: INEGI, Encuesta Nacional de Valores Educativos. Mayo de 1989.

Aun así, es claro que para la mayoría de las personas, incluidos quienes tienen una educación específica para el trabajo, la educación resulta un instrumento poco eficaz para la competencia en el mercado de trabajo por mejores empleos y salarios.

Sin embargo, si regresamos al cuadro 3, podemos ver que más de la mitad de los entrevistados declararon que la educación les es muy útil para el desempeño de su actividad actual. En otros términos, la gente percibe que el aprendizaje escolar, y específicamente el aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo básico, son de utilidad para el desempeño de una ocupación, aun cuando saben que la posibilidad de mejorar en el empleo y en el ingreso depende de otros mecanismos. Esto viene a forzar la idea de que cada vez hay mayor brecha entre la educación y el mercado de trabajo, no tanto en términos de las habilidades y actitudes que la

1992, indican que el grueso de la planta de establecimientos industriales de tamaño medio y pequeño se creó entre 1980 y 1990.

escuela transmite, sino de la capacidad de la institución escolar para legitimar frente al mercado de trabajo el valor de dichas habilidades y actitudes.

COMENTARIOS FINALES

Entre la población mexicana es predominante la idea de que la escuela debe educar con disciplina, pero con dos orientaciones distintas: habrá quienes busquen una acumulación de conocimientos, en el sentido de incrementar un capital cultural, mientras que otros se orientan hacia la capacitación para el trabajo; es decir la adquisición de códigos específicos para el desempeño de una actividad productiva. Así, la funcionalidad tanto del currículum formal como del oculto quedan integradas en la idea de educar con disciplina, ya sea para aprender a desempeñar una actividad o para acumular conocimientos que de cualquier manera serán útiles en el desempeño de una ocupación en la mayoría de los casos. La diferenciación social ya está asegurada por la concepción que sobre la utilidad de la escuela tenga el sujeto.

Sin embargo, cuando en el mercado se selecciona a la mano de obra o se le define su retribución, la calificación cuenta poco, esto lo sabe la población, y por ello manifiesta que la escolaridad es poco útil para obtener mejor trabajo e ingreso. Así podemos comprender cómo la devaluación de las credenciales educativas asociada con la depreciación de la fuerza de trabajo son un mecanismo de regulación del mercado de trabajo, al tiempo que utiliza el aprendizaje escolar acentuando su sentido "práctico" por la necesidad de aumentar la productividad.

Estas percepciones diferenciales en cuanto a la utilidad de la educación pueden estar asociadas no sólo a experiencias laborales concretas, sino también a trayectorias escolares específicas que conforman la experiencia escolar del sujeto y que lo hacen orientarse hacia una concepción de la educación como algo público o bien como algo privado. Al no contar con elementos suficien-

tes para realizar un estudio más completo de trayectorias educativas, el punto quedaría planteado como hipótesis para un estudio posterior.

De alguna manera, el hecho de que hombres y mujeres, jóvenes y adultos, y educados y no educados coincidan en otorgar a la lectoescritura y al cálculo básico una mayor importancia que a la información científica y tecnológica, nos estaría remitiendo nuevamente al problema del aprendizaje de un código básico, fundamental para el aprendizaje de códigos más amplios pero que en primera instancia cubre los requerimientos básicos para incorporarse o permanecer dentro de un mercado de trabajo heterogéneo y en proceso de contracción. Y esto es claro: en un país en el que los niveles de analfabetismo y la falta de conclusión de la escolaridad básica aún son significativos, la posesión de habilidades cognitivas elementales siguen estando entre las prioridades básicas de la población.

Sin embargo, hay un dato que resulta interesante: los jóvenes muestran una ligera preferencia por el área de información científica y tecnológica, aun cuando le siguen otorgando una mayor importancia al área de lectoescritura y cálculo básico. Podríamos pensar que junto con la expansión de las oportunidades educativas la difusión de la lectoescritura y el cálculo básico ha ido cubriendo a sectores de la población cada vez más amplios, por lo que la atención de los más jóvenes comienza a desplazarse hacia otras áreas del conocimiento. No obstante, la importancia de la lectoescritura y el cálculo básico para jóvenes y adultos es definitiva. Esta hipótesis se ve reforzada por el hecho de que son los más educados —que por lo general son también los más jóvenes— quienes muestran una mayor preferencia por el área de información científica y tecnológica.

En resumen, la percepción de la importancia del conocimiento legítimo se orienta preponderantemente sobre la lectoescritura y el cálculo básico independientemente del sexo, la edad o la escolaridad, mientras que las preferencias muestran algunas diferencias significativas sobre todo en términos de la edad y la

escolaridad. Así, los jóvenes y los más educados muestran una preferencia ligeramente mayor hacia el conocimiento científico y tecnológico, que, como señalábamos en apartados anteriores, puede deberse a los efectos de expansión de las oportunidades educativas que conllevan una mayor difusión de las habilidades cognitivas básicas para la adquisición de códigos ampliados.

Como efecto de la ampliación de una oferta educativa diversificada y diferenciada, la utilidad de la educación frente al mercado y a los ingresos es percibida de manera distinta entre quienes realizaron estudios técnicos y quienes no. Estas diferencias pueden ser explicadas en términos del apoyo estatal y de grupos empresariales para fomentar la profesionalización de la educación para el trabajo. De hecho, como señalan Muñoz y Suárez (1991), durante los años de crisis fueron los técnicos medios quienes obtuvieron los mejores salarios en los mercados urbanos de trabajo.

Humberto Muñoz García

*La valoración educativa.
Reflexiones, interpretaciones y comentarios*

UNA INVESTIGACIÓN como la que hemos llevado a cabo deja conocimiento nuevo sobre la realidad social que, combinado con la experiencia y observación del investigador, alienta para darle a los resultados un sentido interpretativo propio. Más que conclusiones puntuales apegadas a los hechos analizados y los datos presentados, se hará un ensayo guiado por una actitud de respuesta a problemas sustanciales para la sociedad, ya que la valoración educativa atiende a una ética colectiva, cuya fortaleza o debilidad es base para estimular u obstaculizar el logro de objetivos comunes hacia el progreso.

En el periodo de los años ochenta se interrumpió un proceso de desarrollo y crecimiento que había perdurado, con sus altibajos, por varios decenios. De forma repentina, por así decirlo, la sociedad mexicana entró a una fase de recesión económica, contracción del mercado laboral, depresión salarial, empobrecimiento, inflación, programas de ajuste estructural y pérdida del bienestar familiar. Hacia 1987 se agudizaron estas tendencias fatídicas que remataron políticamente con un voto de protesta en las elecciones de 1988. Dejaron de funcionar mecanismos que antaño habían sido eficaces para cohesionar a la sociedad, se instalaron nuevas reglas del juego y se dio paso a una enorme diversidad cultural en cuanto a visiones locales, contenidos y formas de la identidad nacional.

A partir de 1988 se alteraron patrones y tendencias valorativas que comenzaron a manifestarse en actitudes y opiniones divergentes entre distintos sectores sociales. Algunas mostraban optimis-

mo frente a la modernización, la inserción de la economía a escala internacional, la transformación de la fisonomía del Estado y un nuevo discurso político. Otras, a partir de la experiencia de los años recientes eran más cautas o pesimistas como reflejo de las vicisitudes sufridas por quienes las expresaron. Fue en este contexto, de un pasado inmediato particularmente difícil y el arribo de un nuevo gobierno, que se propuso un modelo para salir de la crisis y se llevó a cabo la Encuesta Nacional de Valores Educativos.

De ahí que, en este ensayo final, tengamos el propósito de abordar una serie de puntos que relevan el material del estudio a cuestiones que a lo largo del mismo quedaron como telón de fondo. Uno refiere al problema de cómo se valora la educación en un tiempo de crisis y cambio de modelo de desarrollo. Otro, trata el punto central de la obra, esto es, el papel atribuido a la educación en el mercado laboral, bajo la premisa de que la manera en que se percibe la relación de la escolaridad con el empleo y los ingresos constituye uno de los principales indicadores a través de los cuales los grupos sociales manifiestan su conformidad o descontento con sus posibilidades de vida. Un tercero hace referencia a un problema derivado del análisis, que es muy importante: las expresiones u opiniones que revelan valores, a propósito de la educación y el empleo, a través de los cuales se ilustra cómo se introyecta la desigualdad. Por fin, la última reflexión aborda la valoración educativa desde la óptica de la influencia que tiene el discurso político.

LA CRISIS, LOS VALORES Y LA EDUCACIÓN

En efecto, las crisis sociales trastocan los valores de la población. En el México de los ochenta podría decirse que hubo síntomas de anomia o pérdida de sentido con los fines de la sociedad, alejamiento del principio de equidad, inseguridad, generación de barreras ideológicas entre diversos grupos sociales y políticos, individualismo, énfasis en una orientación hacia el dinero y, como se indica en uno de los textos, heterogeneidad por cuanto a lo que

se dice, se piensa y se siente. También pudo apreciarse el desencanto con el ideal de reforma social sustentado en los valores de la Revolución mexicana, toda vez que se percibió como un fin incumplido. Más todavía, se cuestionó el presidencialismo, el centralismo, el sistema político con hegemonía de un partido, las alianzas de los grupos dominantes y la falta de participación. Si estas tesis tienen algún dejo de verdad, entonces las transformaciones axiológicas no fueron de poca consideración.

Un escenario de este tipo tiene una mayor posibilidad de ocurrencia entre quienes perciben que la educación pierde su capacidad de ordenador social, se deprecian las credenciales educativas en el mercado, la selección y ubicación de los trabajadores en la actividad económica no se realiza conforme a sus logros escolares, la estratificación funciona más con base en el origen social y en las relaciones o influencias derivadas del mismo, o que los canales de movilidad se cierran para los altamente educados. En otras palabras, en una situación en la que se siente que la educación pierde su poder de adaptar a los individuos a la sociedad y su poder como instrumento de lucha para el cambio social y el mejoramiento individual, es más factible que exista pérdida de identidad con las tradiciones, valores y cultura nacionales, así como sentimientos de adversidad e incertidumbre sobre el futuro.

Si bien la investigación nos brindó elementos para decir que hacia 1989 una parte considerable de la población mexicana se había alejado del ideal educativo de la Revolución, esto es, de la educación como la vía para transitar con justicia a más altos niveles de bienestar, por otro lado, también nos dio evidencias de que las tesis generales tienen matices y especificidades que son cruciales para entender más a fondo la problemática de la valoración educativa. A lo largo del estudio insistimos en la necesidad de profundizar, ya que los papeles que juega la educación son muy variados y valorados por las personas de manera diferente según los fines, categorías o factores a los que se le refiera.

Vimos que a la educación se le valora de manera distinta y no interrelacionada, según se piense su uso para propósitos de mer-

cado, su vinculación con el sistema productivo, como capacitador para el trabajo, o según se le considere como instrumento para unificar a la familia, el logro de respeto, el desarrollo nacional o como medio para liberar y potenciar las capacidades humanas, recibir conocimientos, cultura, etcétera. En las imágenes o creencias de las personas se distinguen dimensiones del valor educativo, según lo que opinaron. Pero también se distinguen los valores de la educación de aquéllos que hacen referencia a la escuela y al sistema educativo.

En las épocas de la crisis mexicana de los ochenta, la familia y la escuela fueron altamente valoradas. Cuando no alcanza el dinero para el sustento se dan mecanismos de solidaridad en el núcleo doméstico y estrategias de subsistencia —para que un número mayor de sus miembros aporte ingresos. La familia se une con base al apoyo mutuo, a los intereses y actividades escolares de sus miembros. A la escuela, por su parte, se le otorga un lugar central para adquirir conocimientos, habilidades o destrezas que se espera puedan aprovecharse en el mercado. A través de sus opiniones la población hizo sentir su preocupación porque la escuela capacite, desarrolle en los educandos actividades prácticas y les otorgue disciplina para su quehacer. Pero también, en los resultados de este estudio, la escuela apareció como el agente predominante en la socialización de los niños y jóvenes; como aquél que permite a las personas adquirir formas de vida y prácticas culturales aceptadas por la sociedad.

La escuela, particularmente en el nivel básico, es, sin duda, un lugar único por el que se espera que pasen todas las generaciones. Los datos indicarían que lo importante para las personas adultas que trabajan es que sus hijos vayan a la escuela, y no hay preferencias claras en cuanto a si son escuelas privadas o públicas, religiosas o laicas, donde se imparte mejor educación. A partir de la información, además, se puede especular que no hubo una percepción definida entre la población que vincule el tipo de control administrativo de la escuela con ventajas o desventajas en el mercado o con la diferenciación social, lo cual no se preguntó directamente

y debe explorarse más en próximas investigaciones. Existe la hipótesis de que durante el periodo de la crisis hubo una reacción del mercado para estratificar a los profesionistas según el tipo de escuela de la que provenían (pública o privada), lo que en el caso de México está directamente vinculado con el origen social.

Por otro lado, a la escuela se le valoró al margen de la calidad de la enseñanza y del sistema educativo. A este último se le percibió de otra manera, en sus desandanzas en medio de la crisis. Ésta lo afectó de manera sustancial, pues los sucesivos programas de ajuste estructural de la economía tendieron a limitar su eficacia al dejarlo de considerar como un factor esencial de desarrollo. Súbitamente, la política social pasó a sujetarse a restricciones presupuestales del gobierno, lo cual tuvo un fuerte impacto en el gasto educativo, que se prolongó durante todo el decenio de los ochenta. Cambiaron los tiempos, las concepciones sobre la educación y el discurso que, en concordancia con las políticas, devaluó el prestigio de las instituciones y restringió los horizontes de la formación escolar.

Los habitantes del país encuestados para esta investigación, en su gran mayoría, no dejaron de percibir que en las circunstancias de la crisis se había deteriorado todo el sistema de educación, por lo que hace a sus recursos materiales y humanos. Falta de escuelas, mobiliario e instrumentos para la enseñanza en las instalaciones, preparación de los profesores y mal pago a los maestros. En otros términos, carencia de condiciones para recibir una buena enseñanza, a lo que se agregaron problemas socioeconómicos en las familias, señalados por la población como la principal causa para no seguir estudiando.

En fin, la crisis y sus efectos sobre la educación, interpretados por las opiniones emitidas sobre ésta última en 1989, se integraron en un marco valorativo divergente que en ocasiones reveló esperanzas renovadas de salir adelante por la escolarización, mantener expectativas y promesas del proyecto de educación nacional y una vocación de reforma institucional. En otras palabras, sentimientos de fracaso y ruptura de creencias sobre el papel que tiene

la educación para liberar a las personas de su mala condición social. Si por un lado quedaban los recuerdos de los esfuerzos realizados para combatir el analfabetismo, por el otro, es posible que no se comprendieran las dificultades de los profesionistas para emplearse o su franco desempleo.

LA VALORACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE UN MERCADO LABORAL ESTRECHO

Una porción importante de las personas en México consideró que la escuela debe entregar elementos para que el alumno se capacite para el trabajo. Opinaron que la enseñanza escolar debe estar orientada por fines prácticos que sean útiles para valorizarse cuando se ingrese al mercado laboral. De manera sobresaliente, esperaban que los contenidos escolares permitieran adquirir códigos que tuvieran un uso operativo para fines de emplearse, desempeñar una actividad o ganar un ingreso.

Sin embargo, la mayor parte de quienes declararon trabajar consideraron que la educación tiene poca o sólo alguna utilidad para fines de mercado. Esto es, en las respuestas que brindaron se capta una diferencia entre lo que desearían recibir de la educación y lo que realmente obtuvieron de ella al participar en la actividad económica. Pensamos, asimismo, que cuando se opinó sobre la relación de la educación con el empleo las respuestas estuvieron matizadas por la experiencia de las personas en el mercado. En el contexto de la crisis posiblemente se elaboraron imágenes del mercado laboral como un ámbito en el que se restringieron las oportunidades de trabajar y ganar dinero. En este sentido, transmitieron una percepción certera de una realidad en que se dio un abaratamiento de la mano de obra asalariada con alta educación y al tiempo mecanismos de mercado, a través del autoempleo, que posibilitaban ganar más altos ingresos que los profesionistas a personas con poca o mediana escolaridad.

Así, se recogió una tendencia a atribuirle a la educación una mayor utilidad para conseguir empleo o emplearse que para obtener ingresos. Durante la crisis, las opiniones manifestaron un mayor desajuste de la educación en el mercado con esta última dimensión. En este sentido, se desvalorizó a la educación en uno de sus fines más perseguidos, a la postre: ser un vehículo de mejoramiento del nivel de vida.

Esta idea, que privaba en la mayor parte de los encuestados, no era, a pesar de las circunstancias, generalizable al conjunto. El comportamiento del mercado nunca ha sido homogéneo en el espacio de un país, ni las restricciones u oportunidades que ofrece atienden de la misma manera a los grupos o personas que en él se desempeñan. También, a lo largo de un tiempo considerable, en México se han mantenido profundas inequidades en la distribución educativa en el territorio y entre los grupos sociales. En este mismo sentido, podría agregarse que los efectos de la crisis no fueron parejos en la sociedad y que durante los ochenta es posible que se hayan acentuado las heterogeneidades en la República.

De esta manera, los requerimientos de mano de obra educada para los fines de su empleo o retribución económica resultaron con cierta variación según el contexto de mercado. En cada uno de ellos las personas se enfrentan a realidades concretas de empleo en las que su educación cobra una utilidad específica. Por tanto, las opiniones acerca del papel de la educación en el mercado mostraron algunas divergencias. Al final de 1989, por ejemplo, quienes vivían en áreas urbanas no metropolitanas atribuían una menor utilidad a la educación para conseguir empleo o lograr mejores ingresos que quienes habitaban en áreas metropolitanas, y entre estos últimos también se encontraron diferencias de opinión.

Se afirmaría, entonces, que en un contexto particular de mercado la experiencia laboral de las personas, dado su nivel educativo, produce una determinada opinión sobre la relación de la educación con el empleo. Aunque la encuesta ilustró que entre quienes obtuvieron educación superior hay una mayor apreciación positiva de la escolaridad para lograr empleo y mejorar los ingresos en distintos contextos de mercado.

La experiencia escolar que se logra al llegar a los niveles educativos más altos, el tipo de educación que se recibe y las condiciones de mercado para determinadas profesiones son elementos importantes para valorar positivamente el bien educativo que se obtiene en la escuela. En el caso de los que cursaron la educación superior, a pesar del abaratamiento de su trabajo en el periodo de la crisis, posiblemente percibieron que sus condiciones de mercado resultaron mejores por su nivel escolar que las que enfrentaron otras personas.

Desde un punto de vista particular, esta actitud entre los profesionistas fue relevante para que en la sociedad quedara un espacio abierto que refrendara la importancia de educarse. Nos parece, y esto es una conjetura, que en medio de la pauperización de su capital de instrucción, los profesionistas percibieron en su educación un símbolo que los mantenía vinculados a un estatus de clase media, que les permitía identificar sus ventajas comparativas con el resto de una sociedad a la que podía continuar transmitiéndose, a través de ellos, la idea de una modernidad basada en normas, patrones de consumo y comportamientos relativos a quienes consiguen un elevado nivel educativo.* La permanencia durante la crisis de importantes núcleos de la población manifestando su apego a la educación para conseguir el progreso individual en el mercado laboral constituyó, a nuestro juicio, un factor clave para que no se perdiera del todo el ideal educativo y para que después pudiera instaurarse un nuevo discurso político en la materia que lo renovara en otro contexto de desarrollo a partir de bases sociales reales.

LA PÉRDIDA DEL VALOR EDUCATIVO: OTRA PERSPECTIVA DE LA DESIGUALDAD

Del análisis de las opiniones sobre la importancia de la educación para fines de mercado surgieron una serie de inquietudes que atien-

* Según la encuesta, hasta en los estratos más bajos de la sociedad los padres tenían altas aspiraciones de que sus hijos llegaran a la universidad.

den un plano muy complejo de la realidad. Éstas giran en torno a lo que pueden significar las aspiraciones y expectativas de educarse, la percepción de promesas incumplidas en el ámbito educativo y, por añadidura, la pérdida de valores sobre la educación en cuanto a sus capacidades de mercado. En otros términos, la expresión de ciertas opiniones ilustra interiorizaciones de las experiencias, construcciones o representaciones mentales (imágenes) que denotan desconfianza en el logro escolar como vía de progreso. Sugerimos que esto se relaciona con una percepción relativa a la falta de oportunidades en la sociedad —o de empleo en el ámbito del mercado, si se quiere— a la que se ajustan motivaciones y razones para no estudiar o para no enviar a los hijos a la escuela, que en última consecuencia establecen desde lo subjetivo una distancia social efectiva para reproducir la desigualdad.

Este punto está acompañado por dos preocupaciones. Una en torno a quienes tienen muy baja escolaridad y declararon no creer en la educación como instrumento efectivo de mercado. Entre ellos se localiza un núcleo de la sociedad en el que sus condiciones materiales de vida, la falta de perspectivas para mejorarlas, su poca experiencia escolar, y tal vez la carencia de oportunidades para acceder a los niveles medio y superior del sistema educativo en los lugares donde viven, refuerzan la idea de que la educación no cumple con sus fines. Creemos que sostener una idea como ésta es un impedimento para que la próxima generación obtenga al menos la escolaridad básica. Como se ilustró en el estudio, es en esta categoría social donde radican las más bajas expectativas de educar a los hijos y donde posiblemente el discurso político sobre la educación tenga menos poder de penetración y efectividad para modificar las opiniones.

La otra preocupación radica en los jóvenes, quienes es más probable que expresen falta de utilidad en la educación para conseguir trabajo o ingreso. La preocupación se acentúa, en particular, con los jóvenes que habitan en las áreas urbanas no metropolitanas porque ahí la ausencia de sentido en educarse puede ser más fuerte y vincularse a otros valores de desesperanza sobre el futuro.

El periodo de la crisis marcó muchas encrucijadas para los jóvenes: una gran mayoría dejó la escuela a lo sumo cuando terminó la secundaria para enfrentarse a un mercado laboral con deformaciones que propiciaron elevadas tasas de desempleo en este grupo o la incorporación a ocupaciones en el sector informal. Poco pudo hacer la educación por ellos. Y hacia finales de los ochenta, cuando se levantó la encuesta, se ponía ya en evidencia que los cambios en la estructura productiva impulsaban la evolución de la organización del trabajo tornándola un sistema más complejo y la introducción de nuevas reglas en un mercado en el que el acceso a un primer empleo se mantuvo como algo difícil.

Para los jóvenes de escaso nivel escolar los tiempos de pesimismo no se alteraron. Una educación limitada con contenidos básicos poco sólidos les brindó un auxilio reducido para obtener empleo o ganarse la vida. ¿Por qué debían seguir creyendo en la educación? ¿Por qué tendrían que demostrar una actitud positiva para conciliar su educación con el trabajo? ¿Por qué no tener escepticismo e incertidumbre con el porvenir? Los jóvenes, sobre todo los que viven en las ciudades pequeñas y medianas donde hay mayor escasez relativa de oportunidades, son un reto importante para modificar una visión negativa del papel de la escolaridad en el mercado, por cuanto a la trascendencia que tiene una valoración de este tipo en la juventud, con respecto a los apoyos y compromisos sociales que requiere un proyecto de desarrollo modernizador orientado hacia una mayor equidad social.

LA INTERMEDIACIÓN DEL DISCURSO POLÍTICO EN LA VALORACIÓN EDUCATIVA

El discurso político, a través de los medios de comunicación de masas, frente a una opinión pública emergente y una mayor presencia de la sociedad civil en los asuntos que son comunes —como ocurrió en el decenio pasado—, tuvieron seguramente influencia

en lo que pensaban y expresaban quienes respondieron a la encuesta y posiblemente en la gestación de otros valores educativos más apropiados al modelo de desarrollo que se instauró en 1988.

Es importante mencionar lo anterior porque al momento en que se emitieron opiniones sobre el valor de la educación y su papel en el mercado laboral había transcurrido un año de la toma de posesión del régimen que transcurrió de 1988 a 1994. Para ese entonces se había realizado una campaña presidencial en la cual se hicieron planteamientos para transformar el sistema educativo y en 1989 ya había un programa orientado hacia la modernización educativa y se instrumentaban políticas que buscaban transformar el entorno educativo. De esta forma, suponemos, el discurso político, y su difusión a través de los medios, constituyó un contexto valorativo de afirmación de lo educativo que contrastaba con las realidades vividas y percibidas en el pasado inmediato, provocando disonancias cognitivas posiblemente reflejadas en las opiniones.

Lo que se transmitió a la población por parte del régimen era el reconocimiento de la necesidad de hacer reformas al sistema escolar y recuperar la educación como eje fundamental del desarrollo mediante “una transformación productiva con equidad”. Hubo, por así decir una respuesta en el discurso político para apaciguar la crítica y restablecer la fe en la educación como canal de movilidad social. Por intermedio del discurso en materia educativa se buscaba recuperar creencias en las promesas de un progreso, que habría de darse con la integración de la economía al campo internacional.

Por aquel tiempo se hablaba ya con fuerza de vincular el destino nacional a las tendencias de la globalización y de la importancia que tendrían los acuerdos comerciales con Norteamérica para crecer y alcanzar una cierta estabilidad macroeconómica. A través de la educación habría que vitalizar la cultura e identidad nacionales y fortalecer el principio de soberanía. También, se comunicó que, por su intermedio, se estimularía el arribo de los nuevos campos de conocimiento, la ciencia y la tecnología. En suma, esta educación nuestra que había sido tan deprimida en los ochenta

ahora resultaba crucial porque en el esquema de desarrollo transnacionalizado se convertía en un pilar para la competencia económica efectuada entre naciones.

Asimismo, en el discurso se acentuaban líneas educativas fincadas en la calidad de la enseñanza, ampliación de la cobertura y de la educación básica hasta la secundaria, descentralización, mejoramiento del nivel de vida de los maestros, dedicación de mayores recursos financieros a la educación primaria, evaluación, distribución equitativa de las oportunidades escolares, entre otras.

En breve, el discurso emitido a la población tenía el propósito de presentar una nueva cara del gobierno en la que retomaba sus preocupaciones por mejorar el perfil educativo de los mexicanos y volverle a dar a la educación la centralidad que de siempre se le había conferido para el desarrollo.

Se buscaba modificar el contenido axiológico que sobre la educación había permeado el ambiente social durante los ochenta y otorgar aliento a las expectativas escolares que habían quedado guardadas en la mente de diversos sectores sociales. En esta misma medida (lo cual es una hipótesis para entender lo que ocurrió después de 1989) este discurso político obtuvo factibilidad de convencimiento en la síntesis de una dualidad valorativa de quienes sostenían, por un lado, la pérdida de capacidad de la educación como promotora del bienestar (y por tanto esperaban cambios de rumbo en la materia) y de quienes pensaban, por el otro, que la educación les era útil para fines de mercado (y por tanto aceptaban que se le diera la importancia requerida). Era prácticamente ineludible para los propósitos políticos y económicos del gobierno cambiar el contenido y tonalidad de su discurso educativo para gestar imágenes en la sociedad de un porvenir abierto y configurar una perspectiva promisoría en el futuro.

En resumidas cuentas, el discurso gubernamental enfatizó la exigencia de lo nuevo, la velocidad de los cambios en las prácticas, los modos de conducta y las reglamentaciones que norman las relaciones sociales bajo la idea de modernidad, la necesidad de adecuar las instituciones y las tareas educativas a los tiempos

de la globalización y la posibilidad indefinida de que con la educación se podría formar parte y tener acceso al bienestar que se gesta en una sociedad moderna.

Lo que los mexicanos deseaban en 1989 coincidía, por decirlo así, con las formulaciones del discurso político en cuanto a reducir la pobreza, abandonar el pesimismo y transitar a una etapa que ya no fuera de tanto sacrificio. Para los noventa habría una opción histórica, retos, proyectos, metas para todos aquellos hombres y mujeres comunes que se preparan en la escuela. A la par que se reformara y estabilizara la economía, la educación volvería a ser valorada plenamente para promover la equidad, tarea que a la postre resultaría como siempre muy difícil en una sociedad tan diversa, desigual y frágil como la que dejó la crisis y en medio de una oferta política que con el tiempo no pudo transformar la euforia de sus planteamientos en prosperidad real.

Anexo metodológico

EN ESTE anexo se reportan las adaptaciones y tratamientos estadísticos que se han realizado sobre la versión original de la Encuesta Nacional de Valores Educativos (ENAVE). En la primera parte se hace una breve descripción de la encuesta, la selección de la muestra y su contenido. En el segundo apartado se indican los procedimientos y transformaciones que se realizaron para constituir una base de datos compatible con los requerimientos del plan de análisis diseñado para esta investigación. Por último, en el tercer apartado se señalan los procedimientos estadísticos que fueron aplicados a la base de datos constituida.¹

LA ENCUESTA NACIONAL SOBRE VALORES EDUCATIVOS 1989

La ENAVE es una encuesta de opinión diseñada para ser levantada en una submuestra de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH). El levantamiento de la ENAVE se realizó en la segunda y tercera semanas de diciembre de 1989.

El procedimiento y la selección de la muestra para la ENAVE siguió el esquema planteado para la ENIGH-89 (estratificado y polietápico). Se seleccionaron todas las unidades de la primera etapa de ENIGH-89 y dentro de ellas la mitad de las áreas del listado y todas

¹ Todos los procedimientos estadísticos que se aplicaron a esta versión modificada de la ENAVE se realizaron a través del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales spss/ pc+ versión 4.

sus viviendas con información, resultando en total una muestra de 4,335 viviendas. Los resultados de este levantamiento, revisados en la etapa de crítica-codificación y con los criterios de validación congruencia en la captura, arrojan un total de 3,733 folios (hogares) de muestra efectiva. De estos folios a nivel hogar, la respuesta de los adultos mayores de 16 años a la ENAVE fue de 9,816 personas. Es importante señalar que las variaciones en los tamaños de la población a lo largo de los capítulos precedentes se deben a dos situaciones. Estas variaciones son de dos tipos, en el primer caso se trata, en efecto, de poblaciones distintas, como en los capítulos 2, 3 y 4, en los que para cada análisis se definieron poblaciones de análisis diferentes (población total de 16 años y más, población de 16 años y más que trabaja y población de 16 años y más que trabaja y vive en zonas metropolitanas). El segundo tipo de variaciones se debe al tratamiento de respuestas no válidas (no sabe y no contestó), que fueron consideradas como datos perdidos. En este sentido, en el tratamiento estadístico no fueron contabilizados.

El cuestionario de la ENAVE está dividido en dos grandes apartados o capítulos. En el primero, que constituye la Hoja de Registro Básico (HRB), se asentaron algunos datos generales de todos los miembros del hogar tales como ubicación geográfica del hogar, clase de hogar, tipo de vivienda, parentesco, sexo, edad, condición de alfabetización, escolaridad y ubicación geográfica del centro educativo en el que cada miembro del hogar realiza o realizó sus estudios. En esta hoja, cada hogar queda identificado por un número de folio y cada miembro por un número de renglón individual. El segundo capítulo sólo se aplicó a las personas de 16 años y más presentes en la vivienda en el momento de la encuesta. Este capítulo está organizado en 14 apartados que cubren los siguientes tópicos:

1. Situación escolar del entrevistado, antecedentes escolares de sus padres, y expectativas y aspiraciones educativas para sus hijos (hombres y mujeres).
2. Valoración de la currícula de primaria y/o secundaria en términos de mayor preferencia, menor preferencia, enseñanza deficiente e importancia de las materias dentro del sistema escolar.

3. Opinión de la relación entre conocimiento escolar y ocupación, ingreso, empleo, prestigio y éxito a nivel individual a partir de la experiencia del entrevistado.

4. Valoración de la relación entre conocimiento escolar y ocupación, ingreso, empleo, prestigio y éxito a nivel individual.

5. Valoración de los efectos de la educación escolar en la organización familiar.

6. Opinión sobre la situación afectiva de las familias mexicanas.

7. Opinión sobre el papel que juega la educación en el desarrollo socioeconómico de un país.

8. Opinión sobre el nivel educativo del país y el respeto de la comunidad internacional hacia México, así como los principios que deberían regir la educación escolar en México.

9. Valoración del Sistema Educativo Nacional según control administrativo, orientación religiosa, ubicación rural-urbana, etcétera.

10. Opinión sobre la relación entre oferta y demanda educativa por nivel escolar y valoración de las condiciones de funcionamiento del sistema educativo nacional.

11. Opinión sobre la condición del magisterio por nivel escolar.

12. Opinión sobre el uso de uniformes y la calidad de los libros de texto gratuito.

13. Valoración de la imagen del magisterio en el país.

14. Opinión sobre el mejor lugar para el aprendizaje de los niños, su preferencia o no por la escuela, y los tiempos de uso de la televisión.

CONFORMACIÓN DE LA BASE DE DATOS

Originalmente, la información de la ENAVE se codificó y capturó en dos archivos distintos de acuerdo con los capítulos que constituyeron la encuesta. Sin embargo, al estudiar las formas de organización de la información requerida por el proyecto de valores

educativos y las posibilidades de procesamiento y tratamiento de la misma, se optó por constituir una base de datos cuyo formato fuera compatible con la estructura del programa *spss/pc+*.

Para ello fue necesario combinar los dos módulos de la encuesta, recuperando solamente la información de las 9,816 personas de 16 años y más que habían respondido dicho cuestionario. Posteriormente, esta segunda base de datos fue segmentada en dos subarchivos con base en la condición de "trabaja" o "no trabaja" que pudo establecerse a partir de la pregunta 3.1 del cuestionario.² De esta manera quedó constituida la base de datos final que contiene información sobre 5,972 casos de sujetos mayores de 16 años que declararon estar trabajando al momento de la encuesta. Sobre esta base final se realizaron los análisis estadísticos que a continuación se detallan.

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Se realizó un primer análisis exploratorio de las distribuciones absolutas y relativas de cada pregunta del cuestionario para una primera selección de las variables cuyas distribuciones permitieran discriminar a la muestra por grupos de respuestas significativas (Padua, 1982). Se distinguieron cuatro grupos en la muestra: hombres jóvenes, hombres adultos, mujeres jóvenes y mujeres adultas, considerando al grupo de edad de 16 a 24 años como jóvenes y de 25 años y más como adultos.³

Sin embargo, la línea de análisis central partió de la definición de tres dimensiones relevantes en el estudio de los valores educativos: el mercado de trabajo, el mundo de los valores sociales y la funcionalidad del sistema educativo nacional. Con base a esta defi-

²Es necesario señalar que se recurrió a este criterio de selección debido a que los datos socioeconómicos de los hogares de la muestra quedaron fuera del presente análisis, ya que hasta la fecha no se ha logrado validar y compaginar la información de la ENAVE con la de ENIGH.

³En el trabajo de Varela se presentan los resultados de este primer análisis que quedaron integrados en un sistema de tabuladores básicos.

nición, el análisis se fue centrando en tres grupos de variables cuyo contenido destacaba las percepciones de los sujetos en torno a las tres dimensiones señaladas. De esta manera se eligieron las siguientes variables:

1. Percepciones sobre la utilidad de mercado atribuida a la educación escolarizada. En este bloque quedaron agrupadas aquellas variables que reflejaban de manera más o menos directa la valoración que los sujetos hacen de la educación recibida en la escuela, en función de su experiencia en el mercado de trabajo. Básicamente se seleccionaron seis variables que vinculaban, por una parte, la educación escolar y su utilidad en el desempeño de una actividad económica, el nivel de ingresos, así como la actitud de responsabilidad en el trabajo. Un segundo grupo de estas variables trataban de ponderar la importancia de la educación escolar recibida frente a otros atributos personales, como elemento estratégico para lograr una mejor ubicación en el mercado de trabajo (conseguir mejor empleo y mejores ingresos), y por último, la sexta variable, trataba de medir en términos de ingresos la forma en que el sujeto percibe la distancia educativa en el mercado de trabajo.

2. Percepciones sobre la valoración social de la educación. Con este segundo bloque de variables se trató de analizar la valoración de la educación escolar pero ahora en relación con los valores sociales que vinculan la experiencia escolar del sujeto con dimensiones relativas al bienestar, el respeto de los demás y la felicidad tanto a nivel individual como familiar. Se seleccionaron cinco variables para conformar este bloque.

3. Percepciones sobre la funcionalidad del Sistema Educativo Nacional. Por último, en este bloque se aglutinaron aquellas variables que nos permitieran analizar las formas en que los sujetos perciben la infraestructura escolar del país y su funcionamiento. En este bloque se integraron seis variables.

Con la definición de estos tres grupos de variables se construyeron tres índices o escalas aditivas para la medición de las percepciones valorativas de la educación (Selltiz, 1976). Como las variables seleccionadas estaban medidas en diferentes escalas,

el primer paso fue homogeneizar sus escalas dicotomizándolas (Boudon y Lazarsfeld, 1979). Para ello se establecieron los siguientes criterios:

1. La no respuesta (respuesta en blanco o "no sabe") se consideró como un valor perdido, quedando fuera de cualquier cálculo.
2. En el caso de las variables que de por sí eran dicotómicas, únicamente se recodificaron, asignando a las respuestas afirmativas valor 1 y a las negativas valor 0.
3. Las variables que estaban medidas en escala nominal se recodificaron asignando valor 1 cuando señalaban "educación" o "nivel educativo" y valor 0 cuando señalaban cualquiera de las otras categorías.
4. En el caso de las variables ordinales, cuando señalaron la categoría "mucho" se asignó valor 1 y al resto 0. Específicamente, en el caso de la variable importancia de los estudios para lograr la felicidad, tanto a la categoría "importante" como a la de "muy importante" se le asignó valor 1 ya que consideramos que señalar que la educación es "importante" para alcanzar la felicidad implicaba una valoración positiva, al igual que si señalaban muy importante.
5. Por último, la única variable medida en escala intervalar se refería a la percepción que el sujeto tiene en relación con las tasas de retorno de la escolaridad. Originalmente esta variable trataba de medir la distancia salarial que percibe el sujeto entre quienes tienen estudios de primaria y quienes tienen estudios de nivel superior mediante una escala de cuatro intervalos de salarios mínimos (véase tabla A inciso f). Para dicotomizar esta escala se recurrió al dato de ENEU⁴ de que el salario promedio de la población económicamente activa con educación superior era de 3 salarios mínimos aproximadamente. De ahí establecimos el criterio de que la percepción de una tasa de retorno igual o menor a tres salarios mínimos correspondía a una percepción "normal" o "correcta", mien-

⁴Encuesta Nacional de Empleo Urbano, trimestre enero-marzo de 1987, México, INEGI.

tras que tasas de retorno mayores a esta cantidad indicaban una percepción sobrevalorada de la educación como determinante del ingreso. Por esta razón, a las categorías 1 y 2 de la escala intervalo de salarios mínimos se le recodificaron con valor 0, y a las categorías 3 y 4 se les asignó valor 1.

Una vez dicotomizadas las variables se procedió al cálculo de los índices, sumando los valores de cada variable. Así se obtuvieron tres índices o escalas de percepción, cuyos rangos de valor eran:

1. Utilidad de mercado de la educación escolar (0, 6)
2. Valoración social de la educación escolar (0, 5)
3. Funcionalidad del sistema escolar (0, 6) ;

Esta amplitud de los rangos dificultaba la interpretación de los resultados, y por ello se procedió a su recodificación en tres categorías –baja, media y alta– para cada índice. Estos índices se integraron a la base de datos como tres nuevas variables.

La línea central del análisis nos llevó esta vez a la búsqueda de relaciones estadísticas entre cuatro variables sociodemográficas individuales (nivel de escolaridad, grupo de edad, contexto y género) y las nuevas variables generadas. Se planteó un esquema de causalidad en donde las variables sociodemográficas tendrían el carácter de variables independientes o explicativas, y las tres nuevas serían las variables dependientes o explicadas.

Algunas de las variables sociodemográficas tuvieron que ser recodificadas. Por ejemplo, en el caso de la variable nivel de escolaridad se respetó la codificación elaborada por INEGI, aunque se hicieron ciertas reagrupaciones por nivel escolar⁵ y por modalidad educativa.⁶ En el caso de los grupos de edad, se construyeron cuatro categorías cortando al primer grupo de 16 a 24 años como

⁵Por ejemplo, en el caso de educación básica se separaron dos categorías "hasta primaria incompleta" y "primaria completa", en los demás niveles no se distinguió si era completo o incompleto.

⁶En este caso, por ejemplo, en el nivel medio superior quedaron agrupadas todas las modalidades de este ciclo reportadas por INEGI ("preparatorias y vocacional o equivalente y "educación normal").

un grupo en edad escolar, dos categorías por decenios y una última abierta de 45 años y más. La variable "género" se mantuvo en su forma original. Por lo que respecta a la variable contexto, ésta se produjo a partir de dos variables originales: la entidad federativa y el municipio de residencia del entrevistado. Con estos dos datos se construyó la variable "zona urbana", que corresponde a las 16 zonas urbanas definidas por INEGI para la ENEU. Esta variable de zona urbana nos permitió generar otra variable a la que llamamos "contexto" con dos valores: urbano y no urbano.

Con estas variables se construyeron las tablas de contingencia bajo el modelo de una variable dependiente, una variable independiente y una variable de control. Como ya se señaló, las variables dependientes fueron los tres índices contruidos, las variables independientes fueron grupo de edad, contexto y género, y la variable de control fue nivel de escolaridad.

Los resultados que arrojaron estas tabulaciones plantearon cuestiones que nos llevaron a la necesidad de buscar un tipo de análisis estadístico más complejo que permitiera inferir algunos elementos más sobre las relaciones causales y explicativas que se establecen entre estas variables. Se tuvieron que buscar técnicas de análisis multivariado que nos permitiera hacer inferencias sobre la dirección y la fuerza de las asociaciones establecidas entre las variables. Analizando varias opciones técnicas y dado el tipo de información con la que se contaba, se llegó a la conclusión de que el modelo de regresión logística era el más adecuado para establecer asociaciones entre variables no métricas y captar interacciones. Son reconocidas las múltiples ventajas de los modelos estadísticos que suman datos y prueban hipótesis, como el análisis de regresión múltiple o las técnicas de análisis de la varianza, pero ninguna de estas técnicas es apropiada para el análisis de variables categóricas, donde no podemos suponer que las observaciones provienen de una población normalmente distribuida y varianza constante. Generalmente, al aplicar estas técnicas a este tipo de datos, muchos supuestos tienen que ser violados. Afortunadamente, el análisis de regresión logística permite el uso de este tipo de varia-

bles para analizar la importancia que cada una de ellas tiene en la explicación o variación de otra.⁷

El análisis de regresión logística requiere que las variables dependientes se presenten dicotomizadas —en este caso los índices generados—, y considerar a las variables independientes —es decir, la escolaridad, la edad, la zona de residencia y el género—, como variables categóricas. Los índices se dicotomizaron destacando las valoraciones altas en el caso de la utilidad de mercado y la valoración social de la educación, y las valoraciones bajas en el caso de la funcionalidad del Sistema Educativo Nacional (SEN), como se puede apreciar en las siguientes tablas:

A. UTILIDAD DE MERCADO DE LA EDUCACIÓN

<i>Indicador</i>	<i>Código original</i>	<i>Código dicotomizado</i>
a) Utilidad de aprendizaje escolar en actividad actual	1. Mucho	1. Sí es útil
	2. Regular	0. No es útil
	3. Poco	0. No es útil
	4. Nada	0. No es útil
b) Nivel de estudios y responsabilidad en el trabajo	1. Sí	1. Sí es útil
	2. No	0. No es útil
c) Nivel de estudios y mejor ingreso	1. Sí	1. Sí es útil
	2. No	0. No es útil
d) Medios para conseguir buen empleo	1. Educación	1. Sí es útil
	2. Relaciones	0. No es útil
	3. Suerte	0. No es útil
	4. Otros	0. No es útil
e) Medios para obtener mejores ingresos	1. Educación	1. Sí es útil
	2. Relaciones	0. No es útil
	3. Suerte	0. No es útil
	4. Otros	0. No es útil
f) Diferencia de ingresos con educación superior	1. 1 a 2 s.m.	0. No es útil
	2. 2 a 3 s.m.	0. No es útil
	3. 3 a 5 s.m.	1. Sí es útil
	4. 6 o más s.m.	1. Sí es útil

⁷Para mayores detalles sobre las bondades de la aplicación de esta técnica véase a Kurtzman, 1989; Cortés y Ruvalcaba, 1989; Myung-Hye, 1987. Para las cuestiones técnicas véase a Norusis, 1990.

B. VALORACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

<i>Indicador</i>	<i>Código original</i>	<i>Código dicotomizado</i>
a) Unidad familiar depende de la escolaridad de sus miembros	1. Mucho 2. Regular 3. Poco 4. Nada	1. Sí es útil 0. No es útil 0. No es útil 0. No es útil
b) El bienestar familiar depende de	1. Educación 2. Trabajo 3. Ánimo 4. Otra	1. Sí es útil 0. No es útil 0. No es útil 0. No es útil
c) El bienestar personal depende de	1. Estudios 2. Sabe hacer 3. Lo que tiene 4. Relaciones 5. Otras	1. Sí es útil 0. No es útil 0. No es útil 0. No es útil 0. No es útil
d) Medios para conseguir respeto de los demás	1. Educación 2. Relaciones 3. Suerte 4. Relaciones 5. Fuerza 6. Otro	1. Sí es útil 0. No es útil 0. No es útil 0. No es útil 0. No es útil 0. No es útil
e) Importancia de los estudios para conseguir la felicidad	1. Muy importante 2. Importante 3. Poco importante 4. No importante	1. Sí es útil 1. Sí es útil 0. No es útil 0. No es útil

C. VALORACIÓN DE LAS CONDICIONES DE FUNCIONAMIENTO DEL SEN

<i>Indicador</i>	<i>Código original</i>	<i>Código dicotomizado</i>
a) Número de escuelas suficientes en el país	1. Sí 2. No	1. Sí 2. No
b) Mobiliario y equipo escolar adecuado	1. Sí 2. No	1. Sí 2. No
c) Planta de profesores	1. Sí 2. No	1. Sí 2. No
d) Maestros preparados y con conocimiento	1. Sí 2. No	1. Sí 2. No
e) Sueldo actual de los maestros adecuado	1. Sí 2. No	1. Sí 2. No
f) Tipo de escuelas que imparte educación	1. Públicas 2. Privadas	1. Sí 2. No

En el cuarto texto de esta obra, el análisis se desarrolló sólo sobre la utilidad de la educación en el mercado, pero dividida en dos dimensiones. La primera se refiere a su utilidad para el empleo, que contiene los ítems sobre utilidad de la educación para desempeñar la actividad actual, para obtener mayor responsabilidad en el trabajo y su utilidad en relación con otros medios para conseguir un mejor empleo. En la segunda dimensión se consideraron los indicadores sobre su utilidad para obtener mejores ingresos, y contiene los ítems sobre su utilidad para obtener mayores ingresos, su utilidad con respecto a otros medios para obtener un mejor ingreso, y la diferencia de ingresos con educación superior. En ambos casos se calcularon índices sumatorios como en el primer ejercicio.

Este segundo análisis se realizó en tres niveles:

- Las opiniones sobre las dos dimensiones que es para toda la población de 16 años y más que declaró trabajar;
- la distribución de las personas según su opinión en cada dimensión de acuerdo con la división espacial –zonas metropolitanas y urbanas no metropolitanas–, y
- las relaciones de las variables sociodemográficas con las opiniones para tres conjuntos espaciales.

Cabe mencionar que la región norte considera a las ciudades de Chihuahua, Ciudad Juárez, Matamoros, Nuevo Laredo, Tijuana, Tampico y Torreón; la centro a León y San Luis Potosí y la sur a las ciudades de Mérida, Orizaba, Puebla y Veracruz.

Por último, en el trabajo sobre conocimiento escolar y valores educativos se utilizaron modelos de asociación simple, para los que se definieron tres variables dependientes (preferencia, utilidad e importancia) sobre la percepción de dos áreas curriculares: lectoescritura y cálculo básico, e información científica y tecnológica. Estas variables de percepción fueron relacionadas con tres variables independientes: sexo, edad y escolaridad, y una variable de control sobre la realización de estudios técnicos como indicador de trayectoria educativa.

Bibliografía

- ABRAMSON, P., *Political Attitudes in America*, San Francisco, Freeman, 1983.
- ALDUCIN, E., *Los valores de los mexicanos. México: Entre la tradición y la modernidad*, México, Banamex, 1986.
- _____, "Los valores de los mexicanos", en *México en tiempos de cambio*, México, Fomento Cultural Banamex, A.C., 1991, t. II.
- APPLE, M., *Ideology and Curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1979.
- ALTHUSSER, Louis, *Aparatos ideológicos del Estado. En la filosofía como arma de la Revolución*, México, Siglo XIX, 1970, colección de pasado y presente.
- BARBA, B. y M. Zorrilla, *Ideología educativa y valores* (tesis de maestría), Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1987.
- BARKIN, D., "Acceso a la educación superior y beneficios que reporta en México", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. I, México, 1979.
- BÉJAR, R. y M. Capello, *Identidad y conciencia nacional*, México, CRIM-UNAM, 1988.
- BERSTEIN, B., "Changes in The Coding of Educational Transmissions", en *Class, Codes, and Control*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1973, vol. III.
- BRACHO, T., *Concepciones y percepciones de ciencia y tecnología en la educación tecnológica de nivel medio superior en México*, México, FLACSO-PNUD, 1985.
- BOLTVINIK, J., "Evolución y magnitud de la pobreza en México: Una visión basada en dos metodologías", documento presentado en el Centro Tepoztlán, Tepoztlán, 1995.
- BOUDON, R. y P. Lazarsfeld, "Introducción", en *Metodología de las ciencias sociales*, Barcelona, Laia, 1979, vol. I, pp. 13-32.

- BOURDIEU, P., *Sociología y cultura*, México, Grijalbo, 1990.
- _____, "Systemes D'enseignement et Systemes de Pensee", en *Reveu Internationale des Sciences Sociales*, vol. XIX, núm. 3, París, 1967.
- BOULDING, K., *The Image. Knowledge in Life an Society*; Michigan, The University of Michigan Press, 1961.
- BROWNING, H., *Life Chances, Transitions, Oportunity Structures and Citinzenship: Four Concepts to Illuminate The Nature of Inequality in Contemporary Society* (mimeo), The University of Texas at Austin, 1989.
- CEPAL, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, Organización de Naciones Unidas, 1992.
- COHEN, I., *Structuration Theory*, Nueva York, St. Martin's Press, 1989.
- COLLINS, R., "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification", en *Power and Ideology in Education*, A. Halsey (ed.), Nueva York, Oxford University Press, 1977.
- CORTÉS, F. y R.M. Rubalcava, *Escalas básicas de medida*, México, FLACSO, 1985, colección serie C: Metodología y técnicas de investigación, núm. 3.
- _____, *Métodos estadísticos aplicados a la investigación en ciencias sociales, análisis de asociación*. México, CES-El Colegio de México, 1987.
- _____, "Algunos determinantes de la inserción laboral en la industria maquiladora de exportación de Matamoros", en *Estudios Sociológicos*, vol. XI, núm. 31, México, El Colegio de México, 1993.
- _____, *El ingreso de los hogares*, monografía, Aguascalientes, INEGI/IIS-UNAM, 1995.
- 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*, University of Chicago Press, 1979.
- DÍAZ BARRIGA, A., *Didáctica y currículum*, México, Nuevo Mar, 1985.
- DUBIEL, Ivo, "El capital humano después de la teoría neoclásica: Los profesionistas en los países subdesarrollados", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XI, México, 1981.
- 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.
- GALBRAITH, J., *Economics and The Public Purpose*, Nueva York, Mentor Book, 1973.
- GARCÍA, B., "Dinámica familiar y calidad de vida", documento presentado en el Centro Tepoztlán, Tepoztlán, 1995.
- GERMANI, Gino, "Social and Political Consequences of Mobility", en *Social Structure and Mobility in Economic Development*, Smelser, N. y S.M. Lipset (eds.), Londres, Routledge and Kegan Paul, 1966.
- GILBERT, C., *El hábito de la utopía*, México, Instituto Mora y Miguel Ángel Porrúa, 1993, colección Las ciencias sociales.
- GIROUX, Henri, "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico", en *Cuadernos Políticos*, núm. 44, México, Era, julio-diciembre de 1985, pp. 36-65.
- GRIGNON, C., *L'ordre des Choses, les Fonctions Sociales de L'enseignement Technique*, París, Les editions de Minuit, 1971.
- GUEVARA, G., "Los mexicanos ante la educación", en *Nexos*, México, 1991.
- GUZMÁN, Carlota, *Entre el deseo y la oportunidad: Los estudiantes de la UNAM frente al mercado de trabajo*, México, CRIM-UNAM, 1994.
- HEILBRONER, R., *Behind the Veil of Economics*, Nueva York-Londres, W.W, Norton, 1988.
- HERNÁNDEZ, A. y L. Narro, *Cómo somos los mexicanos*, México, Centro de Estudios Educativos y CREA, 1987.
- HIRSCHMAN, A., *Interés privado y acción pública*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- KURTZMAN, Jane, "Los determinantes de la oferta laboral femenina en la ciudad de México", en *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 6, núm. 3, México, 1970.
- LATAPI, P., "El prodigio de leer", en *Nexos*, México, noviembre de 1993.
- LAZARSFELD, Paul, "De los conceptos a los índices empíricos", en *Boudon y Lazarsfeld. Metodología de las ciencias sociales*, Barcelona, Laia, 1985, vol. 1, pp. 35-46.
- LEÑERO, I., "El ethos cultural en la perspectiva del cambio en las nuevas generaciones de México", en A. Chihu. *El ethos en un mundo secular*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1991.
- LEWIS, H., *A Question of Values*, Nueva York, Harper Collins, 1991.
- LOAEZA, S., *Clases medias y políticas 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-Miguel Ángel Porrúa, 1988, colección Las ciencias sociales.
- _____, *La descomposición del sistema político mexicano: 1987. Los prolegómenos del colapso*, México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM, 1994.
- MEANS, R.L., *The Ethical Imperative*, USA, Doubleday Anchor Book, 1970.

- MIRANDA, M., "La cuestión de los valores y la educación superior", en *Revista de la Educación Superior*, vol. xvii, núm. 1 (65), México, ANUIES, 1988.
- MORÁN OVIEDO, Porfirio, *Reflexiones en torno a la instrumentalización didáctica*, México, CISE-UNAM, 1983.
- MUÑOZ, Humberto y Ma. Herlinda Suárez, "Educación y empleo: Ciudad de México, Guadalajara y Monterrey", en *Aportes de Investigación*, núm. 46, México, CRIM-UNAM, 1990.
- _____, "Mercados urbanos de trabajo y educación en México", en *Ajuste estructural, mercados laborales y TLC*, México, El Colegio de México- Fundación F. Ebert-El Colegio de la Frontera Norte, 1991.
- _____, "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, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP-CINTERFOR, abril de 1992, vol. 1.
- _____, *El perfil escolar de los mexicanos en 1990*, México, INEGI-IIS-UNAM, 1994.
- MUÑOZ IZQUIERDO, C., "Hacia una redefinición del papel de la educación en el cambio social", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. IX, México, 1979.
- _____, "Actitudes ante el trabajo", en *Cómo somos los mexicanos*, Hernández, A. y L. Narro (coords.), México, Centro de Estudios Educativos y CREA, 1987.
- MYUNG-HYE, Kim, "Female Labor Force Participation and Household Reproduction in Urban Mexico", tesis presentada en la Escuela de Graduados de la Universidad de Texas en Austin para obtener el grado de doctor, 1987.
- NORUSIS, J., Marija, *spss/pc+ Advanced Statistics 4.0*, Michigan, SPSS, 1990.
- OLIVEIRA, O y B. García, "Encuestas. ¿Hasta dónde?", en *Problemas metodológicos en la investigación sociodemográfica*, México, Pispal-El Colegio de México, 1986.
- PADUA, J. e I. Ahman, "Escalas para la medición de actitudes", en *Técnicas de investigación aplicada a las ciencias sociales*, México, FCE, 1982, pp. 154-230.
- _____, "Los desafíos al sistema escolar formal", en *México en el umbral del milenio*, México, Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México, 1990.
- PALACIOS, Jesús, *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona, Laia, 1984, colección Papel, núm. 451.
- PERSELL, C., *Education and Inequality. (A Theoretical and an Empirical Synthesis)*, Nueva York, The Free Press, 1977.
- POPKEWITZ, T., *A Political Sociology of Educational Reform*, Nueva York, Teachers College Press, Columbia University, 1991.
- ROBERTS, R. y D. Brintnall, *Reinventing Inequality. An Inquiry into Society and Stratification*, Cambridge, Schenkman Publishing, 1982.
- SCHMELKES, Silvia, "Educación, contexto de vida y valores en México", en A. Hernández y L. Narro (eds.), *Cómo somos los mexicanos*, 1987.
- SELLTIZ, C., "Colocación de los individuos en escalas", en *Métodos de investigación en las relaciones sociales*, Madrid, RIALP, 1976.
- SEP-ANUIES, *Datos básicos de la educación superior 1993*, México, CONAPES, 1993.
- SLOAN, D., *Education and Values*, Nueva York, Teachers College Press, Columbia University, 1980.
- SOLARI, A., "La desigualdad social en América Latina", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. X, México, Centro de Estudios Educativos, 1980.
- SUÁREZ ZOZAYA, Ma. Herlinda, "Equidad en una sociedad desigual. Reto de la modernización educativa", en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, núm. 154, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, 1993.
- _____, *Relación educación-empleo en México: elemento para el juicio político*, México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM, 1995.
- TEDESCO, J.C., *El desafío educativo: calidad y democracia*, Buenos Aires, GEL, 1987.
- _____, "Estrategias de desarrollo y educación: El desafío de la gestión pública", en *Revista Pensamiento Iberoamericano* ICI, núm. 10, Madrid, 1991.
- TENTI FANFANI, E. et al., *Expectativa del maestro y práctica escolar*, México, UPN, 1981, colección Cuadernos de cultura pedagógica, serie Investigación educativa, núm. 2.
- TIRONI, E. y R. Lagos, "Actores sociales y ajuste estructural", en *Revista de la CEPAL*, núm. 44, Santiago de Chile, 1991.
- TORRES FRANCO, José Luis, "Informe técnico para el análisis de la ENAVE" (mimeo.), México, CRIM-UNAM, 1992.
- TOURAINÉ, A., *Producción de la sociedad*, México, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM-Instituto Francés de América Latina, 1995.
- WUEST, Teresa, *Educación y valores, Estados de Conocimiento*, Cuaderno 23, México, 2o. Congreso de Investigación Educativa, 1993.
- ZEMELMAN, H., *Los horizontes de la razón*, Barcelona-México, Anthropos-El Colegio de México, 1992.

Índice

	<i>Pág.</i>
AGRADECIMIENTOS	8
INTRODUCCIÓN	9
<i>Humberto Muñoz García</i>	
Una aproximación al estudio de los valores	11
Metodología	17
Contenido de la obra	19
UN PANORAMA GLOBAL DE LOS VALORES EDUCATIVOS	23
<i>Gonzalo Varela Petito</i>	
Los encuestados	23
<i>Información sociodemográfica</i>	24
<i>Situación laboral y origen social</i>	24
<i>Educación</i>	28
Valores educativos	34
<i>La oportunidad de estudiar</i>	34
<i>Utilidad de estudiar</i>	36
<i>Realización personal</i>	39
<i>Educación y familia</i>	42
<i>Destino nacional</i>	43
El sistema educativo	45
<i>Importancia de la escuela</i>	45
<i>Control de la educación</i>	45

	Pág.
<i>Nivel educativo nacional</i>	46
<i>Valores del sistema educativo</i>	46
<i>Conocimientos impartidos</i>	52
<i>Capacidad e infraestructura</i>	53
<i>Uniformes y textos</i>	54
<i>Maestros</i>	55
<i>Valoración de los maestros</i>	57
Comentarios finales	58
LAS DIFERENCIAS VALORATIVAS DE LA EDUCACIÓN	63
<i>Humberto Muñoz García</i>	
Introducción	63
La configuración valorativa	67
La utilidad de la educación para distintos fines	72
Diferencias valorativas	75
Aspiraciones y expectativas escolares	80
Comentarios finales	85
OPINIONES EN TORNO AL PAPEL DE LA EDUCACIÓN	
EN EL MERCADO DE TRABAJO	89
<i>Humberto Muñoz García</i>	
Introducción	89
Relación valoral de la educación y el empleo	91
Diferencias en el contexto del mercado laboral urbano ...	95
Lo que opinan diversos grupos de la población	102
Comentarios finales	105
EL CONOCIMIENTO ESCOLAR Y LOS VALORES EDUCATIVOS	
PARA EL MERCADO LABORAL	109
<i>José Luis Torres Franco</i>	
Introducción	109
La organización escolar y los sistemas de valores	111

	Pág.
Las percepciones del conocimiento escolar y su valoración	112
El mundo de la escuela para los mexicanos	116
Percepción de los contenidos del currículum formal	121
La educación para el trabajo	124
Comentarios finales	127
LA VALORACIÓN EDUCATIVA. REFLEXIONES, INTERPRETACIONES Y COMENTARIOS	131
<i>Humberto Muñoz García</i>	
La crisis, los valores y la educación	132
La valoración educativa en el contexto de un mercado laboral estrecho	136
La pérdida del valor educativo: otra perspectiva de la desigualdad	138
La intermediación del discurso político en la valoración educativa	140
ANEXO METODOLÓGICO	145
La Encuesta Nacional Sobre Valores Educativos 1989 ...	145
Conformación de la base de datos	147
Análisis estadísticos	148
BIBLIOGRAFÍA	157