

# Evaluación del Desarrollo Educativo en México (1958-1970) y Factores que lo han Determinado

[Revista del Centro de Estudios Educativos (México), vol. III, núm. 3, 1973, pp. 11-46]

*Carlos Muñoz Izquierdo\**

## SINOPSIS

El desarrollo experimentado por el sistema escolar mexicano, durante el periodo 1958-1970, es evaluado desde distintos puntos de vista, a saber: su suficiencia respecto al crecimiento de la demanda potencial; su eficiencia interna y su eficiencia externa, con especial énfasis en la relación entre escolaridad y movilidad social. Se consideran también las implicaciones financieras de la expansión escolar analizada. El artículo concluye señalando, entre otras cosas, los principales factores que determinaron las pautas de desarrollo seguido por el sistema escolar durante el periodo considerado.

## ABSTRACT

This article analyzes the development of the Mexican School System from 1958-1970, from two different viewpoints, namely: its capacity to satisfy the growing potential demand and its internal and external efficiency, with special emphasis on the relationship between schooling and social mobility. The analysis concludes by pointing out, among other things, the main factors which determined the trends of development of the educational system during those twelve years.

## SYNOPSIS

L'auteur fait une évaluation, selon divers points de vue, du développement du système scolaire mexicain pendant la période 1958 à 1970. Les différents angles employés sont: le mode de satisfaction d'une demande potentielle en croissance galopante; son efficacité interne et externe et, spécialement, le rapport de celle-ci avec la relation qui existe entre scolarité et mobilité sociale. Il considère aussi les implications financières de l'expansion scolaire analysée. En conclusion il signale les facteurs principaux qui déterminèrent les modèles de développement adoptés par le système scolaire pendant la période considérée.

---

\* CARLOS MUÑOZ IZQUIERDO: Licenciado en Economía, Instituto Tecnológico Autónomo de México; sustentante al doctorado en Educación y Desarrollo Internacional, Universidad de Stanford (EE. UU.). Ha sido investigador del CEE desde 1964 y subdirector de investigación en el propio Centro, desde 1970.

## 1. INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

Se examinará en este artículo el desarrollo educativo experimentado en México durante el periodo 1958-1970, que corresponde a los sexenios de gobierno de los Lics. Adolfo López Mateos y Gustavo Díaz Ordaz. Después de comparar la evolución de la matrícula total del sistema escolar con la de las cohortes demográficas que constituyen las respectivas demandas potenciales de los distintos niveles educativos, se analizará la forma en que dicha evolución repercutió en la eficiencia interna del sistema y en el gasto educativo del país. Se explorarán en seguida las perspectivas de crecimiento de dicho sistema para la década 1971-80.

Por otra parte, se indagarán las pautas conforme a las cuales se distribuyeron las oportunidades escolares generadas a través de la expansión educativa examinada, así como las repercusiones que dicha expansión tuvo en el mercado de trabajo. De este modo se someterá a prueba la hipótesis según la cual la escolaridad es uno de los canales de la movilidad social intergeneracional.

Finalmente, se extraerán del análisis algunas conclusiones, entre las cuales destaca el señalamiento de los factores a los que pueden atribuirse las pautas de desarrollo escolar detectadas a través del estudio.

## 2. EXPANSIÓN DEL SISTEMA ESCOLAR, EFICIENCIA INTERNA, FINANCIAMIENTO Y PERSPECTIVAS DE CRECIMIENTO

### 2.1. *Demanda potencial por escolaridad*

Para describir y analizar el funcionamiento del sistema escolar se examinará, en primer lugar, la generación de la demanda por escolaridad y los factores que la determinan. Por "demanda potencial por escolaridad" se entiende la población que se encuentra dentro de los grupos de edades que, en un sistema educativo plenamente normalizado, estarían comprendidos por los distintos niveles escolares. Así, la demanda potencial por enseñanza preescolar está determinada por el total de niños que tienen entre 3 y 5 años de edad; la demanda potencial por enseñanza primaria (cfr. *infra*, nota 14) está formada por los niños que tienen entre 6 y 14 años de edad; la de la enseñanza media está compuesta por los jóvenes que se encuentran entre los 15 y 19 años de edad; y la demanda potencial por enseñanza superior corresponde a la población que se encuentra entre los 20 y 24 años de edad.

Entre los años 1958 y 1970, la demanda potencial correspondiente a todos los niveles mencionados pasó de 17 173 506 individuos a 26 555 664; lo que quiere decir que dicha demanda se incrementó en un 54.6%.

Al considerar por separado los diversos ciclos escolares mencionados, se observa que la demanda de cada uno de ellos evolucionó, durante el mismo periodo,

---

<sup>1</sup> En distintas etapas de la investigación en que se basa este artículo participaron: Isidoro del Camino, Fernando Chávez, Jesús Favela, Guillermo Gómez Palacio, María de los Ángeles González de Ramos, Rodrigo Medellín, Jorge Muñoz, Pedro Gerardo Rodríguez y Sylvia Schmelkes de Sotelo.

de la siguiente manera: la de la enseñanza preescolar aumentó de 3 299 657 niños a 4 973 148. La demanda potencial por enseñanza primaria pasó de 7 778 881 niños a 12 471 830. Por su parte, la demanda potencial de la enseñanza media se incrementó de 3 282 666 jóvenes a 5 068 101. Finalmente, la demanda potencial por enseñanza superior pasó de 2 812 302 individuos a 4 042 585.

Las cifras anteriores revelan las presiones de demanda que el sistema escolar ha estado recibiendo a causa del incremento demográfico del país. En efecto, la población total de México creció durante la última década a una tasa geométrica de 3.43% anual, pasando de 36.0 a 50.4 millones de habitantes. Es importante mencionar, además, que esta tasa ha venido aumentando ininterrumpidamente desde la década de los treinta, durante la cual se encontraba en un nivel de 1.72% anual. Este aumento se ha debido al fuerte descenso que ha experimentado la tasa de mortalidad, mismo que ha superado sustancialmente la leve disminución que, durante los últimos treinta años, se ha observado en la tasa de natalidad. Esta última pasó de 50.8 por millar en el periodo 1930-1940 al 44.0 por millar en el periodo 1965-70, mientras que la tasa de mortalidad disminuyó del 25.6 por mil al 9.4 por mil durante esos mismos periodos (cfr. El Colegio de México, 1970: capítulos I a III).

Como consecuencia de los fenómenos anotados, la población del país ha experimentado un rejuvenecimiento creciente, es decir, la población menor de 25 años ha venido aumentando no sólo en términos absolutos sino también en términos relativos. Por tanto, se espera que la proporción que representa en el total la población comprendida entre los 5 y los 24 años de edad, que prácticamente corresponde a la que podría estar matriculada en los niveles primario, secundario y superior del sistema de educación formal, pase del 46.5% en 1970 al 48.0% en 1980. En términos absolutos, esto representará un aumento de 19.6 a 28.9 millones de habitantes.

## *2.2. Satisfacción de la demanda potencial por escolaridad*

La matrícula del sistema escolar también se ha venido incrementando sustancialmente. Para determinar el grado en que se estaba satisfaciendo la demanda escolar en 1970 se recurrió a dos fuentes de información: el censo de 1970 y las estadísticas continuas de la Secretaría de Industria y Comercio. Como se obtuvieron resultados divergentes al utilizar dichas fuentes se presentarán por separado, pues no es posible determinar, sin realizar una investigación directa, el grado de error implícito en cada fuente.

Según el censo de 1970, la demanda satisfecha por el sistema escolar, que era de 5 301 172 individuos en 1958, pasó a 10 806 329 en el año del censo. Por tanto, el número de niños y jóvenes potencialmente demandantes que no pudieron ser absorbidos por el sistema escolar aumentó de 11 872 334 a 15 749 335 durante esos 12 años. Sin embargo, la proporción de la cohorte demográfica, comprendida entre los 3 y los 24 años de edad, que quedó incorporada al sistema escolar en 1970 fue más elevada que la de 1958, por lo que el coeficiente de insatisfacción de la demanda potencial disminuyó del 69.1 al 59.3% durante esos 12 años.

Utilizando la misma fuente, se observa un fenómeno semejante en todos los niveles escolares. Es decir, tanto en la enseñanza preescolar, como en los

niveles primario, medio y superior, el número de integrantes de cada cohorte que quedó fuera del sistema aumentó en términos absolutos, pero disminuyó en términos relativos.

Ahora bien, de acuerdo con las estadísticas continuas de la Secretaría de Industria y Comercio, el número de individuos excluidos del sistema escolar aumentó en 1 247 229 personas menos de las que arrojan los cálculos hechos con base en el censo de 1970. Según tales estadísticas, los déficits de demanda potencial también aumentaron en términos absolutos en la enseñanza preescolar y en los niveles medio y superior del sistema de educación formal, pero no en el nivel primario. Al mismo tiempo, los coeficientes de satisfacción de la demanda potencial aumentaron en todos los niveles, pero principalmente en el primario y medio. Por su parte, el coeficiente de satisfacción de la demanda correspondiente a todos estos niveles considerados globalmente pasó del 30.9 al 55.4% durante el mismo lapso.

Es importante mencionar que la satisfacción de la demanda potencial en el nivel primario no corresponde precisamente al número de niños matriculados en las escuelas que imparten este nivel educativo. En realidad, la satisfacción de esta demanda fue obtenida después de hacer varios ajustes a la cifra correspondiente a la matrícula total del nivel primario. En primer lugar, se dedujo del total de alumnos matriculados el número de aquellos que tienen más de 14 años de edad, puesto que no corresponden a la cohorte demográfica considerada al definir la “demanda potencial” de dicho nivel primario. Así se obtuvo el número de niños de 6 a 14 años de edad matriculados en las escuelas primarias. A esta cifra se agregó el total de niños que, estando todavía comprendidos dentro de la misma cohorte demográfica, ya terminaron su educación primaria, para obtener así el total de niños (de esas mismas edades) cuya demanda por escolaridad primaria está siendo atendida por el sistema.

Al utilizar las dos fuentes citadas (es decir, el censo de 1970 y las estadísticas continuas) se encontraron importantes discrepancias en todos los elementos que intervienen en la definición de la demanda por escolaridad de nivel primario que satisface el sistema (es decir, en el total de alumnos matriculados, en las edades de éstos y en el número de quienes terminaron su primaria antes de cumplir los 15 años de edad). Sin embargo, es particularmente importante la diferencia encontrada entre el total de alumnos matriculados en este nivel que registra cada una de las fuentes utilizadas. Estas discrepancias se concentran fundamentalmente en la matrícula que corresponde al 1er. grado de primaria. Desde el punto de vista geográfico, ellas se distribuyen con relativa homogeneidad, entre todas las entidades federativas del país, aunque hay Estados cuyas estadísticas continuas coinciden prácticamente con la información censal (v. *gr.* Chiapas y Tabasco) y otros en que la aparente sobre-enumeración de la matrícula que registran las estadísticas continuas es excepcionalmente alta (tal es el caso de Yucatán).

La demanda potencial por enseñanza media se puede definir, alternativamente, por el número de quienes han terminado —o terminan cada año— su educación primaria. Desde este último punto de vista, la “demanda potencial satisfecha” estaría determinada por la cantidad de adolescentes que ingresan anualmente al primer grado del ciclo básico de la enseñanza media. Por supuesto, esta cifra debe compararse con la de los que egresaron de primaria

durante el año escolar inmediato anterior. De acuerdo con esta definición, se encuentra que durante el periodo 1959-1970 el número de los que cada año egresaron de primaria y no pudieron ser admitidos en el ciclo básico de la enseñanza media, también aumentó de 79 000 a 222 000 niños. En términos relativos, el coeficiente de demanda insatisfecha había venido disminuyendo durante el sexenio 1959-64, pero aumentó nuevamente durante el sexenio 1965-70, al final del cual dicho coeficiente se encontraba en el nivel a que había llegado en el año de 1960. Por tanto, aun utilizando esta definición alternativa, se puede concluir que el sistema escolar está siendo cada vez menos capaz de satisfacer la demanda potencial del nivel medio.

Un ejercicio similar a éste podría hacerse también para determinar con mayor precisión la demanda potencial de la enseñanza superior. Para este nivel educativo, la “demanda potencial” –definida conforme a este criterio– estaría determinada por los egresados del ciclo superior de la enseñanza media. Desafortunadamente, las estadísticas disponibles impiden cuantificar la proporción de esta demanda que satisface cada año el sistema escolar, ya que la inscripción en el primer grado de la enseñanza superior ha venido reflejando un alto índice de repetición y/o de incorporación tardía (es decir, de inscripción en el primer grado de la enseñanza superior después del año escolar que sigue al de la terminación de la enseñanza preparatoria o de sus equivalentes), lo que se deduce de que dicha inscripción ha sido superior, durante varios años, al número de individuos que egresan del ciclo anterior. A pesar de estas dificultades, es posible afirmar que el nivel superior de enseñanza evolucionó, durante la década pasada, a un ritmo paralelo al del segundo ciclo del nivel medio, ya que ambos incrementaron su matrícula en un 300% aproximadamente durante el lapso considerado.

De la información anterior se deduce, pues, que todos los niveles que integran el sistema de educación formal se expandieron en una forma impresionante durante los sexenios 1959-64 y 1965-70, aunque su velocidad de crecimiento disminuyó –en términos relativos– durante el segundo de ellos. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, la población virtualmente demandante, que ha permanecido fuera del sistema, aumentó en términos absolutos durante esos 12 años.

### *2.3. Eficiencia interna y configuración del sistema escolar*

Paralelamente a la expansión del sistema escolar, es necesario examinar la forma en que ha evolucionado su eficiencia interna, de acuerdo con los indicadores convencionales de la misma (a saber, la capacidad del sistema para lograr que sus alumnos perseveren durante todo el año escolar –o retención intracurricular–; su capacidad para admitir a los egresados de cada grado en el subsecuente –o retención intercurricular–; su capacidad para que los estudiantes terminen el año escolar en condiciones pedagógicas que les permitan inscribirse en el grado siguiente –o aprobación– y, finalmente, su capacidad para lograr que quienes inician un nivel educativo determinado se gradúen satisfactoriamente en el mismo –o eficiencia terminal).

Durante los años 1959-70, la retención intracurricular fue particularmente alta en la enseñanza normal, mientras en las preparatorias técnicas se mantuvo a niveles insatisfactorios (75.8% en 1959 y 77.3% en 1970). Este mismo indicador mejoró en todos los niveles educativos durante el mismo lapso, pero más en

la enseñanza primaria, en donde pasó del 87.7 al 92%. En cambio, los índices de aprobación, que mejoraron entre estos años en casi todos los niveles educativos, permanecieron prácticamente constantes en el nivel primario. Por esta razón, el llamado “coeficiente de desperdicio escolar” no disminuyó sustancialmente en este nivel, lo que puede considerarse como una excepción si se observa la forma en que dicho coeficiente evolucionó en los demás ciclos educativos.

Es importante mencionar, sin embargo, que la disminución que experimentó este coeficiente está determinada, principalmente, por la favorable evolución de los índices de deserción. Esto podría indicar que la mejoría obtenida en este indicador es atribuible principalmente a factores externos al sistema escolar y, en menor medida, a una superación de su funcionamiento interno (lo que se hace más patente en el caso de la enseñanza primaria).

Desde el punto de vista de su incidencia sobre la eficiencia interna del sistema, es mucho más importante la deserción intercurricular, la cual —en la medida en que esté formada por alumnos que pedagógica y socio-económicamente estén capacitados para inscribirse en el grado escolar subsiguiente al que acaban de terminar— está sujeta al control de las autoridades responsables del funcionamiento del sistema educativo, es decir, a las decisiones que dichas autoridades tomen con respecto a la expansión y diversificación de dicho sistema.

Las estadísticas disponibles no permiten cuantificar con precisión este tipo de deserción escolar pues no es posible determinar, con base en la información que proporcionan, el número exacto de individuos que repiten cada grado escolar, ni el de los que se inscriben en determinado grado después de más de un periodo escolar desde aquél en que completaron el grado anterior —especialmente en las enseñanzas posprimarias, o en todas ellas si lo que se desea es obtener información para periodos suficientemente amplios—. Las cifras que pueden utilizarse sólo corresponden a lo que suele llamarse “cohortes escolares aparentes”, pues reflejan los cambios que experimentan las matrículas de los distintos grados del sistema entre un año escolar y el subsecuente. Es obvio que estas variaciones están parcialmente afectadas por la repetición e incorporación tardía de algunos alumnos, por lo que no pueden atribuirse, en su totalidad, al tipo de deserción (intercurricular) a que se está aludiendo.

Con base en la afirmación existente puede afirmarse que de cada 109 alumnos que iniciaron su educación primaria en 1959, 22.6 terminaron el 6o. grado; 11.6 empezaron la enseñanza secundaria; 8.5 la terminaron; 4.3 iniciaron la preparatoria; 3.9 la completaron y 3.5 empezaron alguna carrera de nivel universitario en el año de 1970. Así, pues, lo que se podría llamar “eficiencia terminal acumulada del sistema escolar, considerada dinámicamente” (es decir, a través del tiempo) fue en 1969 de 3.9% hasta el segundo ciclo de la enseñanza media (lo que representó un 18.2% de mejoramiento respecto a la generación que se inscribió en 19 de primaria 4 años antes).

Al observar los cambios que, durante el mismo periodo, experimentaron las distintas ramas del sistema educativo, se concluye que el que mejoró más rápidamente fue el nivel primario, seguido del ciclo básico de la enseñanza

media. Sin embargo, el ritmo de mejoramiento de la eficiencia terminal de la enseñanza primaria disminuyó levemente durante el periodo 1964-70 respecto al del sexenio anterior.

Como resultado del comportamiento de la deserción intercurricular –y, por ende, de la eficiencia terminal del sistema– en combinación con el crecimiento continuo del número de alumnos matriculados en el 1er. grado de primaria –independientemente de la sobre-enumeración crónica que ha sido detectada en la matrícula de dicho grado–, el sistema escolar ha mantenido una configuración claramente piramidal. En otras palabras, la morfología de algunos ciclos educativos –especialmente la de las enseñanzas primaria y preparatoria– está todavía alejada del nivel de regularización que alcanzaría si los respectivos coeficientes de eficiencia terminal fuesen satisfactorios. Al comparar la distribución de la matrícula del sistema entre los distintos grados escolares –es decir, la pirámide que refleja la morfología del sistema educativo– con la de la distribución de la población total por edades, se encuentran importantes discrepancias. Tales discrepancias indican, obviamente, que la insatisfacción de la demanda escolar –a que nos referimos en los apartados anteriores– no sólo es más aguda en los niveles secundario y terciario del sistema, sino que –dentro de cada nivel– se va acentuando conforme la población avanza de un grado escolar al subsecuente.

#### *2.4 Financiamiento del sistema escolar*

Después de haber considerado la forma en que se expandió el sistema escolar, así como las pautas conforme a las cuales evolucionaron su morfología y eficiencia interna, se procederá a examinar las repercusiones que estos fenómenos han tenido en el gasto educativo del país, así como las respuestas que han dado las diversas fuentes que lo financian.

Durante los doce años a que se refieren los apartados anteriores (1959-1970), la erogación total que el país hace en el sistema escolar se elevó casi al quíntuplo en términos corrientes, y a más del triple en términos constantes. En efecto, si en 1959 el país dedicaba al sistema escolar 2 424.2 millones de pesos a precios corrientes y 2 503.4 millones a precios de 1960, para 1970 estas cifras se habían elevado a 11 956 y 8 469.4 millones, respectivamente. Esto representa un incremento geométrico de 12.96% como promedio anual –en términos constantes–, lo que equivale casi al doble del crecimiento experimentado por el producto nacional bruto durante el mismo lapso. Consecuentemente, la relación entre el gasto educativo del país y el producto nacional bruto pasó del 1.8% en 1959 al 3.1% en 1970. Asimismo, la relación entre el gasto educativo del país y la población total –es decir, el gasto educativo por habitante– que pasó durante ese lapso de \$ 34.79 a \$ 87.45, calculada a precios de 1950, indica claramente que la velocidad con la cual el país aumentó sus erogaciones en educación excedió sustancialmente a la del incremento de la población total.

Ahora bien, al dividir este periodo entre los dos sexenios presidenciales que lo componen –1959-64 y 1965-70–, se aprecia claramente que durante el primero de ellos el gasto educativo nacional creció más rápidamente que durante el segundo. De las cifras que expresan dicho gasto a precios de 1960 se desprende que, durante el sexenio 1959-64, las erogaciones educativas del país se elevaron a un ritmo anual de 16.13%; mientras que durante el

periodo 1965-70 ellas sólo aumentaron al 7.85% cada año. Por esta razón, la relación entre el gasto educativo y el producto nacional bruto —que había pasado del 1.8% al 2.7% durante el primer periodo— sólo ganó 4 décimas de punto porcentual durante los seis años siguientes. De esto se infiere que durante dicho sexenio la velocidad de crecimiento de los gastos educativos superó muy levemente a la del producto nacional bruto del país; mientras que durante el sexenio anterior, la primera había sido con mucho superior a la segunda. Por esto, el crecimiento promedio del gasto educativo, durante ambos sexenios, fue de 12.96% anual en términos constantes, como se indicó más arriba.

Con el fin de encontrar alguna explicación para este fenómeno, es necesario examinar las pautas conforme a las cuales evolucionaron las aportaciones hechas al gasto educativo por los diferentes sectores que lo financian.

De hecho, el principal contribuyente al gasto educativo es y ha sido el Gobierno Federal, particularmente a través de la Secretaría de Educación Pública. Dicho gobierno elevó en 4.4 puntos porcentuales su participación en el financiamiento de este gasto, por lo que ésta pasó del 64.8% del total en 1959 al 69.2% en 1970 (incluyendo todos los renglones que corresponden a las aportaciones de dicho gobierno). Aproximadamente un 50% de esta variación ocurrió durante cada uno de los sexenios involucrados. El cambio observado durante el curso del sexenio 1959-64 correspondió a una disminución de 2 puntos porcentuales en la participación de los gobiernos estatales (que pasó del 19.8 al 17.6%), y el que se observó durante el sexenio 1965-70 fue compensado por una disminución, semejante a la anterior, en la participación de los particulares en el financiamiento de este gasto.

Es evidente que si la composición porcentual del gasto educativo en función de sus fuentes de financiamiento no varió sustancialmente durante los 12 años mencionados, las aportaciones absolutas de cada uno de esos sectores aumentaron en proporciones tan importantes como las del gasto total. Así, el gasto del Gobierno Federal en educación aumentó 5.6 veces; el de los gobiernos estatales aumentó 4.6 veces y el de los particulares 4.9 veces en términos corrientes.

Ahora bien, para que el Gobierno Federal elevara su contribución absoluta al gasto educativo nacional, fue necesario alterar significativamente la proporción de los gastos de la Federación asignada a la Secretaría de Educación Pública. En efecto, la participación de la SEP en los presupuestos de egresos de dicho gobierno —que había representado el 13.7% en 1958— pasó entre 1959 y 1970 del 15.8 al 28.2%, por lo que casi se duplicó en el transcurso de estos dos sexenios. Sin embargo, este fenómeno debe atribuirse en su mayor parte a las alteraciones que se hicieron a los presupuestos durante el sexenio 1959-64 (durante el cual las asignaciones a la SEP pasaron del 15.8 al 25.5%), ya que durante los seis años subsecuentes dichas asignaciones sólo aumentaron del 25.6 al 28.2%. Esto mismo se puede apreciar al examinar los incrementos porcentuales que cada año experimentaron los presupuestos educativos. Durante el primer sexenio, experimentaron aumentos que oscilaron entre el 12 y el 35%; en tanto que durante el segundo periodo gubernamental, ellos sólo fluctuaron entre el 8.3 y el 13.6%. En otras palabras, el mayor aumento porcentual que se hizo al presupuesto de la SEP durante el sexenio 1965-70

fue muy semejante al menor de los incrementos que se habían concedido a tales presupuestos durante el periodo anterior.

Se indagará ahora si se obtienen conclusiones semejantes a las anteriores cuando, en lugar de las cifras presupuestales, se analizan las correspondientes a las erogaciones efectivas de la SEP. Para esto es necesario, en primer lugar, comparar los gastos que efectivamente hizo dicha Secretaría con los que aparecieron en los presupuestos iniciales.

Las sumas que, según las cuentas públicas, ha erogado la SEP resultaron, a partir de 1963, inferiores a las originalmente presupuestadas. Sin embargo, estas diferencias sólo son de naturaleza contable, pues en otras partidas de las cuentas mencionadas se han venido registrando las aportaciones que esa Secretaría hace al Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores al Servicio del Estado (ISSSTE)<sup>2</sup> las cuales pueden ser consideradas como complementarias de los sueldos y salarios pagados por la Secretaría al personal que le presta sus servicios. Con todo, al agregar estos pagos a los gastos registrados como propios de la SEP se observa que durante el periodo 1962-70 ésta erogó un 98% de las sumas presupuestadas para ella, lo que contrasta con los tres primeros años del sexenio 1959-64, durante los cuales los gastos ejercidos por esa dependencia excedieron ligeramente a los que aparecieron en los presupuestos.

Por otra parte, es necesario advertir que, si bien es cierto que las erogaciones absolutas de la SEP han venido siendo muy parecidas a las cantidades que se le han asignado en los presupuestos, la participación relativa de dicha dependencia en las erogaciones de la Federación ha sido sustancialmente distinta de la que han dado a conocer los presupuestos. Como es sabido, al menos durante los dos sexenios aquí considerados, el Gobierno Federal ejerció egresos muy por encima de los que le fueron autorizados antes de iniciar los ejercicios respectivos. Las relaciones entre las erogaciones ejercidas por la SEP (incluyendo sus aportaciones al ISSSTE) y los egresos totales ejercidos por el Gobierno Federal fluctuaron del 9.7 al 14.2% y del 12.2 al 17.6% durante los sexenios 1959-64 y 1965-70, respectivamente. En promedio, los gastos de la SEP representaron el 12.2% de los egresos federales correspondientes al primero de estos sexenios; y el 15.3% de los del segundo. Estas proporciones resultaron muy inferiores a las de 20.8 y 26.8% que, también en promedio, se asignaron a la SEP en los presupuestos federales de los respectivos sexenios.

Estas discrepancias entre las proporciones de los presupuestos y de los egresos efectivos de la Federación que se han venido dedicando a la Secretaría de Educación Pública, han sido la causa de que algunos autores hayan sugerido que el Gobierno Federal tiene todavía márgenes importantes de recursos que potencialmente podría dedicar a este renglón, sin exceder la participación relativa que, conforme a los presupuestos, se ha otorgado a este ramo en los gastos de dicho Gobierno (aun aceptando que esta proporción haya llegado ya a un límite difícilmente rebasable).<sup>3</sup> Sin embargo, para poder aceptar o rechazar este juicio es necesario considerar, por una parte,

---

<sup>2</sup> Esta observación es hecha por Carlos Rivera Borbón (1970: 92).

<sup>3</sup> Tal es, por ejemplo, el caso de un estudio de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (cfr. ANUIES, 1970).

las formas en que se han financiado las erogaciones hechas en exceso de las presupuestadas; y, por la otra, los plazos necesarios para recuperar, mediante el incremento en la productividad de los factores, las inversiones educativas.

Por lo que hace al financiamiento de las erogaciones, se advierte que durante los dos sexenios considerados éste dependió sólo en un 61.7 y en un 67.4%, respectivamente, de los llamados Ingresos Efectivos Ordinarios de Ley (que están compuestos por los impuestos, productos, derechos y aprovechamientos del Gobierno Federal). Por tanto, dichas erogaciones fueron financiadas en proporciones importantes mediante déficits fiscales.

Una política monetaria y crediticia convencional —que tratase de estabilizar los niveles de precios— aconsejaría que, en la medida en que estos déficits hayan incrementado el medio circulante (a través de financiamientos bancarios externos o internos), sólo podrían emplearse en erogaciones auto-recuperables. Ahora bien, como es sabido, en el caso de los gastos educativos se tropieza todavía con muchos obstáculos para determinar los límites y los plazos dentro de los cuales pueden ser recuperados; aunque se tienen bases para suponer que representan, en términos generales, inversiones de lenta maduración. Por lo mismo puede afirmarse que, en las actuales condiciones y presuponiendo que con la política monetaria se persigue el objetivo mencionado, el límite de la capacidad financiera de dicho gobierno está determinada más por los Ingresos Federales Efectivos Ordinarios de Ley, que por las erogaciones totales del Gobierno Federal.

Por las razones anteriores, es necesario relacionar los gastos ejercidos por la SEP con los Ingresos Federales Efectivos Ordinarios del Gobierno Federal. Este gobierno destinó al ramo educativo el 19.7% de dichos ingresos durante el sexenio 1959-64 y el 22.8% de los mismos durante el subsecuente. Nótese que estas dos proporciones son muy semejantes entre sí, a pesar de las variaciones que hubo en la participación porcentual de la Secretaría de Educación Pública en los presupuestos federales de los dos sexenios mencionados. Pero es todavía más revelador el comportamiento interanual de la relación a que se está aludiendo. Dicha relación ascendió paulatinamente entre los años 1959 y 1967 (con excepción de un ligero descenso en 1965); y a partir del año siguiente, empezó a decaer hasta regresar al nivel que ya había alcanzado en 1965. En otras palabras, la proporción de los Ingresos Efectivos de la Federación que se dedica al ramo educativo manifestó, durante el sexenio 1965-70, una tendencia asintótica que puede indicar la proximidad de un límite. Este límite también se advierte al observar que, a pesar de que los ingresos efectivos ordinarios de la Federación aumentaron prácticamente al mismo ritmo durante los dos sexenios de referencia, los gastos efectivos de la SEP crecieron en el transcurso del segundo sexenio a un ritmo inferior del que acusaron durante el primero. En efecto, estos gastos se incrementaron en 74.3% entre 1965 y 1970 y en 165.3% entre 1959 y 1964.

Así pues, es probable que en lo sucesivo las partidas que el Gobierno Federal dedique a la educación crezcan, a lo sumo, en forma proporcional al incremento de sus presupuestos de ingresos ordinarios.

Un aspecto más del financiamiento de la educación que debe ser considerado es el comportamiento de los costos unitarios de la misma, puesto que ellos tienen particular importancia para estimar —en combinación con las proyecciones de la población que demandará determinadas dosis de escolaridad— los

requerimientos de recursos que deberán dedicarse a este ramo para alcanzar las metas de desarrollo educativo que las autoridades establezcan.

En el cuadro siguiente aparece la proyección de los costos unitarios de los distintos niveles del sistema, a precios corrientes, para los años 1971, 1976 y 1980:

	1971		1976		1980	
	Gastos ctes.	Gastos de capital	Gastos ctes.	Gastos de capital	Gastos ctes.	Gastos de capital
Nivel preescolar	\$802		\$1 035		\$1 279	
Nivel primario	599	\$688	786	\$947	978	\$1 605
Nivel medio:						
Ciclo básico	2 425	2 110	3 135	3 104	3 878	3 598
Ciclo superior	3 023	2 818	3 813	3 306	4 696	3 882
Nivel superior	9 729	16 791	12 271	15 549	14 877	19 543

**Fuente:** Elaborado con base en estimaciones de la Comisión Nacional para el Planeamiento Integral de la Educación (1968).

Los datos anteriores reflejan claramente la tendencia hacia el alza que, aun expresados en términos constantes, seguirán los costos considerados. Pero además de las repercusiones que este fenómeno tendrá en el gasto educativo del país, dicho gasto deberá aumentar a ritmos más que proporcionales al del incremento de la matrícula total del sistema, a causa de la creciente participación relativa de los niveles medio y superior de enseñanza.

Finalmente, conviene advertir que cualquier estimación de los futuros requerimientos financieros del sistema escolar deberá tomar en cuenta, además de las tendencias históricas de los costos unitarios y de la elevación de los gastos promedio por alumno —atribuible a los cambios estructurales del sistema—, otros factores no menos importantes que éstos. Por una parte, en la medida en que se trate de incorporar al sistema escolar a la población que ha permanecido al margen del mismo, se incurrirá —en condiciones de tecnología constante— en costos crecientes; en la medida en que se trate de remunerar menos inadecuadamente al magisterio —ya sea para atraer individuos mejor cualificados o para disminuir la rotación del personal docente— pasará lo mismo; pero todavía mayores serían las demandas de inversión si se tratase, dentro del sistema escolar, de modificar la calidad de la enseñanza con el fin de abatir los índices de deserción que tan marcadamente afectan a los grupos sociales menos favorecidos, como se demostrará más adelante.

## 2.5 Proyección de la demanda social por escolaridad

Para finalizar esta primera sección del artículo, dedicada a describir la situación en que se encuentra el sistema educativo y la forma en que ha venido funcionando internamente, se presentará en seguida una extrapolación del comportamiento de la demanda social por escolaridad y de los recursos financieros que serían necesarios para satisfacerla hasta el año de 1980.

Es necesario recordar, en primer lugar, que las estadísticas disponibles en México sobre el comportamiento del flujo escolar no son consistentes con

los datos que existen en relación con el número de alumnos matriculados en el sistema y con la composición por edades de la población del país. Por esto fue necesario determinar un conjunto de tasas de transición que permitieran reproducir y proyectar satisfactoriamente los movimientos de la matrícula del sistema escolar, en sus diversos grados y niveles.<sup>4</sup>

Mediante este procedimiento se obtuvo una proyección del número de alumnos que se matricularán en cada grado del sistema durante el periodo 1971-1980. Dicha proyección permite apreciar que, de continuar operando las tendencias que sirvieron de base a la extrapolación de las tasas de transición entre los distintos grados y niveles del sistema escolar, la matrícula total de dicho sistema crecerá a una tasa acumulada del 6.1% anual durante el primer quinquenio de esta década y de 4.8% durante el segundo. La tasa promedio ponderada de crecimiento será de 5.3%.

Es interesante hacer notar que esta relativa desaceleración en la expansión global del sistema será atribuible a la disminución del ritmo de crecimiento de la matrícula correspondiente al primer grado de primaria —por haber ya alcanzado un nivel cercano a su límite—. El mismo fenómeno explica que la matrícula total de nivel primario tienda a crecer al 4.5% anual acumulado, en tanto que la del nivel medio lo hará al 8.6% y la del superior al 9.3%, como promedio anual. Esto refleja, además, el efecto que sobre estos últimos niveles producirá la expansión experimentada por la enseñanza primaria durante la década de los sesenta. Consecuentemente, al expresar las matrículas que se proyectan para 1980 como porcentajes de las de 1970, se obtienen las siguientes cifras: 156.1% para la enseñanza primaria, 227.9% para la enseñanza media, 243.4% para la enseñanza superior y 168.2% como promedio para todo el sistema escolar.

Al comparar las matrículas proyectadas para los distintos ciclos escolares con las respectivas proyecciones de la demanda potencial se aprecia, en primer lugar, que para 1980 el sistema escolar contará con la capacidad suficiente para incorporar virtualmente a la totalidad de la población de 6 a 14 años de edad, dentro de los primeros nueve grados del mismo. (Estos nueve grados constituyen lo que en varios países se está denominando “enseñanza básica”). Sin embargo, esto no puede ser interpretado como un indicador de que la demanda potencial estará siendo satisfecha realmente en una proporción tan alta, pues para ello sería necesario que el sistema escolar se regulariza plenamente durante la década, lo cual es improbable.<sup>5</sup> Por tanto, las cifras

---

<sup>4</sup>La primera versión del modelo de simulación del sistema escolar, en que se basan estas proyecciones, fue desarrollada por el Dr. Ernesto Schiefelbein en cooperación con el CEE (cfr. Schiefelbein, 1971). Dicha versión fue posteriormente revisada y mejorada para los fines de este artículo.

<sup>5</sup>En otras palabras, la población que estará matriculada en dicho ciclo no estará compuesta físicamente por la misma que se encontrará dentro de la cohorte demográfica correspondiente, pues no todos los alumnos que se matricularán en el primer grado de primaria a los 6 años de edad, permanecen en el sistema hasta completar el noveno grado o cursarán los nueve grados en un periodo de 9 años. Por tanto, la incorporación al sistema escolar después de los 6 años de edad, la deserción y la repetición de cursos impedirán que el número de matriculados en la enseñanza básica corresponda al de demandantes potenciales.

proyectadas tampoco pueden interpretarse como indicadoras de que –según las tendencias observadas– durante la presente década se anularán los desequilibrios que, desde el punto de vista de la satisfacción de la demanda escolar, se observan entre las distintas zonas del país y los estratos de la sociedad. Este tema será tratado más ampliamente en la siguiente sección del artículo.

Por lo que hace al coeficiente de satisfacción de la demanda potencial en el nivel educativo que en la actualidad se conoce como ciclo superior de la enseñanza media, se observa que éste tenderá a mejorar en un 100% durante la década. Pero aun así, el déficit de población no incorporada a dicho ciclo aumentará de 2.9 a 3.9 millones de jóvenes. Un fenómeno parecido a éste ocurrirá en la enseñanza superior, cuyo coeficiente de satisfacción de demanda potencial pasará del 4.3 al 6.9%, a pesar de lo cual el déficit de población virtualmente demandante y no matriculada aumentará de 5.1 a 7.5 millones de personas. Comparando, pues, estas proyecciones con los datos correspondientes a la década pasada, se observan fenómenos similares en los niveles más avanzados del sistema (es decir, aumentos simultáneos en los coeficientes de satisfacción de la demanda potencial y en los déficits de población virtualmente demandante que no quedará incorporada al sistema escolar); pero al mismo tiempo se advierte un importante contraste en la enseñanza básica, en donde dicho déficit tenderá a disminuir y hasta desaparecería completamente, si fuese posible regularizar en su totalidad el sistema escolar durante la presente década.

## 2.6. *Proyección de los requerimientos financieros del sistema escolar*

Para expresar las matrículas proyectadas anteriormente en términos de los recursos financieros que serían necesarios para lograrla, se utilizaron las proyecciones de los costos unitarios que se mencionaron anteriormente.

Es importante destacar que en dichas proyecciones sólo se hacen provisiones para elevar paulatinamente –en términos reales– los salarios del magisterio, así como para absorber las alzas normales que pueden experimentar los costos de otros factores. Por tanto, ellas sólo pueden utilizarse para obtener una idea aproximada de los recursos financieros que serían necesarios para desarrollar el sistema escolar, en el caso de que sigan operando sobre los costos unitarios de la educación las tendencias consideradas en tales estimaciones. Pero en esas tendencias no se ha incluido ningún factor de los que podrían ser necesarios para modificar sustancialmente el *modus operandi* del sistema educativo, ya sea con el fin de mejorar su eficiencia por encima de los niveles que indican las tendencias observadas, o con el de beneficiar con más intensidad a las poblaciones marginales. Los datos mencionados son empleados en este artículo, por tanto, sólo con fines ilustrativos, haciendo notar que para introducir cualquier alteración de las que acaban de ser mencionadas, se necesitaría invertir en educación sumas adicionales a las que a continuación se comentan.

Al estimar los requerimientos financieros que se derivan de las proyecciones de matrícula y de los costos unitarios que se comentaron anteriormente, se advierte que, en tanto que la matrícula global del sistema tenderá a crecer al 5.3% anual acumulado, el gasto educativo nacional lo hará al 10.2%, pues habrá una

elevación —a precios constantes— en los costos unitarios promedio de 4.1 y de 5.0% anual, respectivamente, durante cada uno de los quinquenios de la década. Los costos corrientes por alumno aumentarán a este mismo ritmo, y los costos de capital por alumno adicional se elevarán, respectivamente, al 4.8 y 10.4% anual durante los mismos quinquenios. Esto se debe, particularmente, a la mayor participación relativa de las enseñanzas media y superior en la matrícula total.

Para comprobar la aseveración anterior, puede señalarse que la enseñanza elemental (compuesta por los niveles preescolar y primario) disminuirá su participación en la matrícula en 5.2 puntos porcentuales; pero su participación en el gasto educativo bajará en 8.1 puntos de por ciento. Por el contrario, la enseñanza superior incrementará su participación en la matrícula en sólo 9 décimas de por ciento, mientras su participación en el gasto aumentará en 4.3 puntos.

Por último, al relacionar estas proyecciones del gasto educativo total con las del producto nacional bruto, en el supuesto de que dicho producto se incrementa a una tasa sostenida del 7% anual en términos reales durante la década, se concluye que el país deberá dedicar a la educación el 4% de su producto nacional bruto en 1980, para obtener las matrículas comentadas anteriormente. Esta proporción del producto nacional bruto resulta un 33% más alta que la correspondiente a 1970. Para que esto sea posible, se necesitará que los distintos sectores que financian el gasto educativo sigan aumentando sus aportaciones al mismo ritmo al que lo hicieron durante el sexenio 1965-70.

### **3. DISTRIBUCIÓN DE OPORTUNIDADES ESCOLARES Y SOCIALES**

#### *3.1. Introducción*

En este capítulo se analizarán las pautas conforme a las cuales se distribuyeron las oportunidades educativas generadas a través de la expansión escolar descrita en el capítulo anterior, así como los efectos de dicha expansión en el contexto social más amplio.

La teoría de desarrollo económico y social en que se han basado las políticas educativas de varios países neocapitalistas del tercer mundo —incluido México— considera la educación formal, entre otras cosas, como un canal a través del cual se pueden obtener determinados grados de movilidad social en sentido ascendente, de una generación a la siguiente y a lo largo de la vida activa de los individuos.

La escolaridad sólo puede desempeñar esta función si las políticas seguidas cumplen dos condiciones: en primer lugar, es necesario que las oportunidades de acceder al sistema educativo, de perseverar en el mismo y de aprovechar académicamente lo necesario para poder avanzar de un grado escolar al subsecuente, estén distribuidas en forma equitativa entre todos los estratos sociales y regiones del país.<sup>6</sup> En segundo lugar, para esto es nece-

---

<sup>6</sup> Uno de los criterios de equidad más fácilmente operacionalizables está dado por la simple correspondencia entre la participación relativa de cada estrato y zona en el total, y su participación en la distribución de oportunidades escolares.

sario que quienes reciben las oportunidades mencionadas tengan también la posibilidad de acceder al mercado de trabajo con altas probabilidades de obtener una remuneración por lo menos directamente proporcional a las dosis de escolaridad que hayan adquirido.

Se analizará en seguida la situación de México para determinar el grado en que se han estado cumpliendo estas condiciones.

### 3.2 *Pautas de distribución de oportunidades escolares*

Con el fin de determinar el grado de equidad o inequidad con el cual se ha estado ofreciendo la escolaridad formal de México, se examinará la forma en que las oportunidades de acceder y de perseverar en el sistema escolar se han estado distribuyendo entre los distintos grupos sociales. Para esto se partirá de tres criterios distintos:

- 1) la posición social;
- 2) el grado de urbanización o ruralización de la comunidad de residencia;
- 3) las características de la región socio-geográfica a que pertenece la comunidad mencionada.

#### 3.2.1. *Distribución de oportunidades escolares entre los distintos estratos sociales*

Hasta ahora, sólo se ha realizado —o al menos dado a conocer— en el país una investigación de alcance nacional destinada a detectar la relación existente entre la posición social de los individuos y las dosis de escolaridad a que tienen acceso. Dicha investigación se refiere a un solo nivel educativo —la enseñanza primaria—, pues fue realizada para proporcionar la fundamentación estadística necesaria al Plan Nacional para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria en México —conocido como Plan de Once Años—, mismo que se puso en marcha en 1960 para terminar en 1970 (cfr. SIC, 1959).

El estudio mencionado se llevó a cabo mediante técnicas de muestreo, a través de las cuales se determinaron las causas por las que se encontraban fuera de la escuela primaria 3 057 596 niños de los 7 867 869 que, en esa fecha, integraban la cohorte demográfica de 6 a 14 años de edad. Se llegó a la conclusión de que un 18% de los componentes de esa cohorte (1.4 millones de niños) estaban imposibilitados para asistir a la escuela por razones de carácter socioeconómico.

Concretamente, se pudo determinar que el 40.2% de estos niños pertenecía a familias cuyos ingresos mensuales eran inferiores a \$200.00; el 30.6%, a familias con ingresos entre \$201.00 y \$400.00; el 13.2%, a familias con ingresos entre \$401.00 y \$600.00 pesos mensuales, y el 9.8% a familias con ingresos entre \$601.00 y \$1 000.00 al mes. Esto revela muy claramente una correlación inversa entre los estratos de ingreso familiar y la proporción de los componentes de cada estrato que no pueden asistir a la escuela por las razones indicadas. Además, la investigación citada comprobó que la perseverancia en el sistema escolar hasta concluir el nivel primario está también asociada con los niveles de ingresos de las familias a que pertenecen los sujetos.

En el capítulo anterior se hizo notar que la demanda potencial por escolaridad de nivel primario, que no satisfacía el sistema educativo al principiar la ejecución del citado Plan de Once Años, no disminuyó significativamente al terminar el periodo del Plan y que, según las cifras del censo de 1970, dicho déficit aumentó durante los mismos años. Esto permite suponer que los factores socioeconómicos que fueron detectados mediante la encuesta realizada en 1959 han seguido operando, entre otros, sobre la demanda potencial, a pesar del impresionante esfuerzo por incrementar la capacidad cuantitativa del sistema primario que representó el Plan de referencia.

Para examinar la relación entre el acceso a las enseñanzas media y superior y la posición social de los individuos, sólo se han hecho investigaciones en determinadas zonas del país o en algunas instituciones docentes. Entre las primeras, es especialmente importante el conjunto de estudios que resultaron de los esfuerzos realizados conjuntamente por el Centro de Investigaciones Económicas de la Facultad de Economía de la Universidad de Nuevo León, de una parte, y el Centro de Investigaciones sobre Población (*Population Research Center*) de la Universidad de Texas, por la otra.<sup>7</sup>

Estos estudios comprobaron que tanto el estrato social como la escolaridad alcanzada por los padres de los individuos son importantes determinantes de la distribución de oportunidades escolares, en todos los niveles de enseñanza. Así, por ejemplo, Jesús Puente Leyva publicó la distribución porcentual de las oportunidades educativas entre los distintos estratos sociales localizados en el área metropolitana de Monterrey. Se aprecia en sus datos que la moda de cada una de las distribuciones corresponde a un estrato social más alto, en la medida en que se avanza de un nivel educativo al subsecuente. En efecto, la *moda* de la distribución de oportunidades de recibir educación primaria corresponde al estrato que dicho autor define como “pobres en transición”; la de las distribuciones de las distintas ramas de la enseñanza media corresponde a la “clase media solvente” y la de la distribución de enseñanza superior corresponde a la “clase alta privilegiada”.<sup>8</sup>

De lo que se dijo al principio de este capítulo se desprende que si la distribución de oportunidades escolares fuese equitativa, las relaciones entre las distribuciones de oportunidades escolares de los distintos niveles, y el peso relativo que cada estrato social tiene en la población total, serían iguales a la unidad. Asimismo, si hubiese una redistribución a favor de los sectores desfavorecidos, las relaciones serían superiores a la unidad para estos sectores e inferiores para los otros. Finalmente, si las relaciones resultasen mayores a la unidad para los sectores privilegiados, estaría operando una redistribución a favor de ellos.

De los datos de Puente Leyva se infiere que, si bien es cierto que la distribución de oportunidades de cursar la educación primaria es ligeramente favo-

---

<sup>7</sup> Las publicaciones en que se dieron a conocer los resultados de las investigaciones que, en relación con este tema, fueron realizadas bajo el patrocinio de las instituciones mencionadas son las siguientes: Centro de Investigaciones Económicas de la Universidad de Nuevo León, 1967; Jorge Balán, 1968; Jesús Puente Leyva, 1969.

<sup>8</sup> Hay que hacer notar que Puente Leyva sólo analiza la distribución de educación gratuita y/o subsidiada.

rable para los sectores más pobres, la de los demás niveles educativos les es claramente desfavorable. Los dos sectores más bajos, por ejemplo, no tienen acceso alguno al ciclo superior de la enseñanza media ni a la enseñanza profesional, en tanto que, en forma concomitante, los efectos redistributivos en favor de los estratos más altos se acentúan precisamente en estos niveles.

Asimismo, los datos del mismo autor permiten obtener una correlación de rangos igual a la unidad entre las relaciones existentes entre la participación de cada estrato en el gasto educativo del gobierno y su participación en la población total –por una parte–, y el lugar jerárquico que corresponde a cada uno de esos estratos sociales, por la otra. Así pues, de dicho estudio se desprende que la distribución de oportunidades educativas gratuitas o subsidiadas no contribuye significativamente a la movilidad social intergeneracional.

En otro de los estudios mencionados (Balán, 1968), se emplearon técnicas de análisis estadístico de carácter multivariable, mediante las cuales fue comprobada nuevamente la validez de la conclusión anotada. Efectivamente, al construir un modelo de regresión múltiple en el que intervinieron como variables explicativas de la escolaridad alcanzada la ocupación y educación de los padres de los sujetos, la educación de sus madres, el tipo de comunidad en que vivieron durante su infancia y su año de nacimiento, Balán obtuvo un coeficiente de determinación múltiple ( $R^2$ ) de 0.494; lo que quiere decir que estas variables explican casi el 50% de la varianza de la escolaridad de los sujetos. Lo más interesante es, sin embargo, que al comparar los coeficientes obtenidos para distintas cohortes demográficas –definidas por la edad de los sujetos– se observó que, contrariamente a lo que podría suponerse, el coeficiente correspondiente a la educación del padre no sufrió cambios importantes entre las cohortes 1905-14 y 1935-44; en tanto que el de la educación de la madre aumentó de 0.17 al 0.28 entre ambas cohortes. Así pues, las variables indicadas no perdieron importancia –y una de ellas adquirió más de la que ya tenía– a través del tiempo; lo que significa que la inequidad en la distribución de oportunidades escolares, evaluada de acuerdo con este criterio, no disminuyó durante el periodo considerado.<sup>9</sup>

Pasando ahora a analizar la información recopilada por determinadas instituciones docentes en relación con los antecedentes socioeconómicos de sus educandos, se puede mencionar la que ha publicado la Universidad Nacional Autónoma de México, por tratarse del principal centro docente de nivel superior que hay en el país.

Con base en datos del anuario estadístico de la UNAM, correspondiente a 1964, la Dirección General de Servicios Sociales de la propia Universidad (UNAM, 1966) estimó que un 86% de las familias de los alumnos de esa institución percibe ingresos superiores al ingreso medio del país, y un 48% de ellas obtiene remuneraciones mayores que las del promedio del Distrito Federal. Este dato revela, evidentemente, el grado de selectividad de la institución aludida. Pero resulta todavía más interesante comparar la situación de la población estudiantil de las escuelas preparatorias de la UNAM con la de

---

<sup>9</sup> Sin embargo, el valor de coeficiente relacionado con la ocupación del padre sí disminuyó durante el mismo periodo.

la población de las facultades y escuelas profesionales. Mientras el 13 y 29% de las familias de los alumnos de las escuelas preparatorias perciben ingresos superiores, respectivamente, al promedio del Distrito Federal y del país, resulta que un 35% de las familias de los alumnos de las escuelas profesionales obtienen ingresos superiores al medio del Distrito Federal y un 57% de ellas obtienen remuneraciones que exceden al ingreso promedio nacional. De esto se desprende que quienes no logran terminar su preparatoria o ingresar a alguna escuela profesional son, principalmente, alumnos cuyas familias perciben ingresos comparativamente bajos.

Las ocupaciones principales de los padres de los alumnos de la UNAM también reflejan la selectividad a que se está aludiendo. El estudio mencionado reveló que solamente el 12.76% de dichos alumnos son hijos de obreros y el 2.55% de campesinos. La suma de ambos grupos representa el 20.1% en las escuelas preparatorias y sólo el 12.6% en las facultades y escuelas profesionales. Es innecesario subrayar que esto confirma una vez más lo que se señaló anteriormente: a medida que se avanza a través de los distintos grados y niveles del sistema educativo, éste tiende a hacerse cada vez más discriminatorio para los alumnos cuyas familias pertenecen a los estratos sociales más bajos, a pesar de que —como sucede en la UNAM— la educación, aun de nivel superior, se ofrezca prácticamente en forma gratuita.

Se dispone, por otra parte, de muy pocas investigaciones para determinar el grado de selectividad de otras instituciones de enseñanza superior. Sin embargo, la información existente permite suponer que otros establecimientos de carácter público operan con niveles de discriminación inferiores a los de la UNAM; aunque de ningún modo puede pensarse que se encuentran efectiva y libremente al alcance de todos los grupos sociales. Ya se señaló que, si así fuera, los distintos estratos sociales estarían representados en las instituciones de enseñanza en la misma proporción en que forman parte de la población total. En realidad, se han obtenido claras indicaciones de que está sucediendo lo contrario,<sup>10</sup> así como de que en las condiciones actuales esta situación es difícilmente modificable.

### 3.2.2. *Distribución de oportunidades escolares en las comunidades urbanas y rurales*

Para examinar las pautas conforme a las cuales se están distribuyendo las oportunidades escolares entre las comunidades urbanas y rurales del país, se considerarán, por una parte, las respectivas relaciones entre la demanda potencial y la oferta escolar; por la otra, se analizarán las pirámides escolares y la eficiencia terminal con que operan las escuelas correspondientes a cada uno de estos tipos de localidades.

Al aplicar a la situación de las comunidades urbanas y rurales los procedimientos adoptados en el capítulo anterior para analizar la satisfacción de la demanda potencial de nivel primario, se concluye que, según el censo de 1970,

---

<sup>10</sup> Puede consultarse, por ejemplo, una investigación que comparó los antecedentes socioeconómicos de los alumnos de la UNAM con los del IPN (cfr. Rodríguez-Sala de Gómez, 1969).

el coeficiente de satisfacción de esta demanda pasó, entre 1958 y 1970, del 74.4 al 88.4% en las comunidades urbanas y del 46.9 al 65.7% en las rurales. Sin embargo, según las estadísticas continuas de la Secretaría de Industria y Comercio, este coeficiente permaneció prácticamente constante (alrededor del 73%) en el conjunto de comunidades urbanas del país, y ascendió mucho menos marcadamente en las comunidades rurales de lo que indican las cifras del censo, pues pasó del 46.9 al 58.4% durante el periodo considerado. Esta mejoría en el coeficiente de las comunidades rurales no se debió, sin embargo, a un crecimiento más rápido en el número de oportunidades asignadas a ese medio en relación con el de las asignadas al medio urbano; sino que es atribuible, fundamentalmente, a que la demanda potencial creció más despacio en el campo que en las ciudades, como consecuencia de las corrientes de migración interna.

Las discrepancias encontradas entre los datos proporcionados por ambas fuentes de información implican importantes variaciones en las cifras absolutas de niños de 6 a 14 años de edad excluidos del sistema escolar, así como en la dirección de los cambios ocurridos durante los 12 años considerados. En efecto, según las estadísticas continuas, la demanda insatisfecha disminuyó en 126.3 y 335.2 miles de niños en las comunidades urbanas y rurales, respectivamente. En cambio, según el censo de 1970, el déficit aumentó en ambos tipos de comunidades, aunque muy levemente en las rurales (40.7 miles de niños) y muy marcadamente en las urbanas (1 061.2 miles de niños).

Aun cuando prácticamente la totalidad de los elementos que componen la definición adoptada de demanda potencial satisfecha contribuyen a la generación de estas disparidades, son especialmente importantes las divergencias encontradas entre las cifras del total de alumnos inscritos y las de los matriculados mayores de 14 años de edad. Mientras que, según las estadísticas continuas, la matrícula total creció al 6.55 y 4.95% anual acumulado en las escuelas urbanas y rurales, respectivamente, dicha matrícula sólo aumentó, según el censo, al 5.3 y 4.2% acumulado en cada uno de esos tipos de escuelas. Por otra parte, según la primera fuente, los alumnos matriculados de más de 14 años de edad representan el 3.3 y 1.7%, respectivamente, de la matrícula total de las escuelas urbanas y rurales; según el censo, éstos representan el 11 y 5% del total en cada uno de los tipos de comunidades aludidos.

Mayor interés tiene todavía el examen de la configuración del sistema escolar del nivel primario en las comunidades urbanas y rurales, ya que de éste se desprenden con mayor claridad las políticas a que se ha ajustado la expansión del propio sistema. Como se sabe, en un sistema escolar de 6 grados plenamente normalizado, las matrículas correspondientes a cada uno de sus grados representarían proporciones cercanas a su valor límite (16.67% en este caso). Ahora bien, la comparación aludida pone de manifiesto que el subsistema primario urbano ya cuenta, en 1970, con 4 grados bastante normalizados (el segundo, tercero, cuarto y quinto), por lo que su morfología evoluciona firmemente hacia niveles de regularización satisfactorios. Por el contrario, el subsistema rural no tiene más de un grado (el 3o.) cuya participación relativa en el total se aproxime a su límite, por lo que la configuración de ese subsistema sigue siendo marcadamente piramidal. En obvia consonancia con esto se encuentra la distribución

de las escuelas primarias según el número de grados escolares que imparten. A pesar de la mejoría que se observó en este sentido durante los dos últimos sexenios de gobierno federal, las escuelas rurales con menos de 4 grados de primaria representaban todavía, en 1970, el 56% de las ubicadas en ese medio; en tanto que sólo el 4.9% de las correspondientes al medio urbano estaban en esas condiciones. Más aún, se observa que prácticamente el 90% de las escuelas urbanas imparte la enseñanza primaria completa, mientras que, aproximadamente, sólo el 20% de las rurales pueden hacer lo mismo.

Como se decía en el capítulo anterior, la eficiencia interna del sistema escolar puede ser evaluada más correctamente a partir del llamado coeficiente dinámico de retención (que expresa la relación entre los matriculados en 6o. grado y los que se inscribieron en el primero 6 años antes). Este indicador también permite apreciar disparidades importantes entre el subsistema urbano y el rural: la eficiencia terminal del primero fue, en 1970, de 55.4% y la del segundo sólo representó el 10.1% de los alumnos que iniciaron su primaria en 1965.

Pero resulta más grave todavía comprobar que, si bien es cierto que los coeficientes que miden la eficiencia terminal de ambos tipos de escuelas evolucionaron favorablemente durante el periodo considerado, el ritmo de mejoramiento del correspondiente a las escuelas rurales fue más lento que el que se había obtenido durante el periodo 1958-64. En efecto, esta tasa de mejoramiento disminuyó del 16.3% anual acumulado, entre 1958 y 1964, al 10.1% entre 1965 y 1970. Por tanto, la relación entre la eficiencia de las escuelas urbanas y la de las rurales —que había mejorado de 14.3/1 a 7.1/1 durante el sexenio anterior— disminuyó en menos de 2 puntos durante el segundo. Así pues, esto confirma una vez más que se ha venido desatendiendo a las poblaciones rurales, no sólo por cuanto se refiere a la satisfacción de la demanda potencial sino, principalmente, por lo que hace a la retención entre los distintos grados escolares.

### 3.2.3 *Distribución de oportunidades escolares en el espacio sociogeográfico del país*

Es bien sabido que, como consecuencia de la política de desarrollo que ha seguido México durante las últimas décadas, se han acentuado las diferencias socioeconómicas que a lo largo de la historia del país habían venido apareciendo entre las regiones sociogeográficas que lo forman, al mismo tiempo que se han generado nuevas disparidades interregionales, estrictamente atribuibles a dicha política.

Ya sea que se considere que las oportunidades escolares constituyen beneficios en sí mismas, o que se tome en cuenta el rol instrumental que ellas pueden desempeñar potencialmente al propiciar el desarrollo de los recursos humanos (facilitando, por ende, el acceso al mercado de trabajo dentro de los sectores modernos de la economía), es de todas maneras interesante observar si la forma en que dichas oportunidades se han distribuido está propiciando la reducción paulatina de las disparidades mencionadas o si, por el contrario, las está reforzando. Esto depende, por supuesto, de las características socioeconómicas de las regiones que reciben una atención

prioritaria en la aplicación de las políticas de desarrollo escolar.<sup>11</sup> Si este desarrollo es más intenso en las zonas más avanzadas que en las rezagadas, las distancias socioeconómicas que separan a las segundas de las primeras tenderán a acentuarse; pero si ocurre lo contrario, estas distancias tenderán a reducirse.

Se han hecho en México varias investigaciones que, por basarse en distintos indicadores de desarrollo económico y social, han generado diversas regionalizaciones o clasificaciones de las áreas del país, en función de sus correspondientes grados de desarrollo relativo. James Wilkie obtuvo una regionalización apoyada en indicadores<sup>12</sup> que reflejan, principalmente, el grado de modernización de las economías subregionales, por cuanto esta modernización se manifiesta en los patrones de consumo cotidiano. Por esto se consideró que su regionalización es útil para examinar el grado en el cual aquellas zonas del país que han permanecido al margen del desarrollo económico y social —o han iniciado tardíamente su incorporación a este proceso— están siendo favorecidas por los responsables de la política de expansión escolar.<sup>13</sup>

Para este análisis se eligieron seis indicadores del desarrollo escolar de las distintas entidades federativas y regiones del país, a saber: los coeficientes de analfabetismo simple (con respecto a la población de 10 años y más de edad); los grados de escolaridad cursados, en promedio, por la población de 6 años y más de edad; los respectivos coeficientes de satisfacción de la demanda potencial por escolaridad primaria, media y superior; así como los coeficientes de regularización del sistema de enseñanza primaria.<sup>14</sup> Estos indicadores fueron obtenidos para los años de 1960 y 1970, a partir de las cifras proporcionadas por los respectivos censos de población.

Los indicadores mencionados fueron correlacionados con los “índices de pobreza” que Wilkie obtuvo —con datos de 1960— para las distintas entidades

---

<sup>11</sup> Una aplicación preliminar de esta conceptualización al caso de México, se encuentra en Medellín (1969).

<sup>12</sup> Estos indicadores son: proporción de la población analfabeta, proporción de la población que no habla español, proporción de la población que vive en comunidades rurales, proporción de la población que anda descalza o usa huaraches, proporción de la población que come tortillas en lugar de pan de trigo y proporción de la población que no dispone de drenaje en su vivienda (cfr. Wilkie, 1967).

<sup>13</sup> A pesar de que los “índices de pobreza” que obtiene Wilkie se basan en un número reducido de indicadores, los valores de dichos índices están altamente correlacionados con los de desarrollo económico que han elaborado otros autores quienes, como Luis Unikel, han considerado conjuntos de indicadores mucho más complejos.

<sup>14</sup> Si el sistema escolar estuviera plenamente regularizado, la totalidad de los alumnos de determinada edad se encontraría matriculada en el grado escolar correspondiente. Según esto, toda la población del país terminaría su primaria antes de los doce años. Sin embargo, la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. Constitucional extiende el derecho de cursar este ciclo escolar hasta la edad de 14 años. Por tanto, se definieron los coeficientes de regularización del sistema de enseñanza primaria mediante las relaciones existentes entre los egresados de esa enseñanza y la población que legalmente tiene derecho a recibirla.

federativas y para las siete regiones geosociales que determinó en su investigación de referencia.<sup>15</sup>

Tanto en 1960 como en 1970, los seis indicadores del desarrollo escolar mencionados están significativamente correlacionados con los índices de pobreza de las entidades federativas y con los de las regiones sociogeográficas que define Wilkie. El signo de las correlaciones indica que en ambas fechas las oportunidades escolares se distribuyeron prioritariamente entre las entidades y regiones más avanzadas. Por tanto, la política de distribución de dichas oportunidades no actúa como un elemento nivelador de las diferencias preexistentes entre los grados de desarrollo económico-social de las distintas regiones del país. Ni siquiera puede decirse que estas políticas sean un elemento indiferente en dicho sentido, pues las oportunidades no están distribuidas en la misma proporción entre todas las regiones y entidades federales. Por el contrario, las correlaciones observadas indican que la política escolar, al ser favorable prioritariamente a las regiones más avanzadas del país, refuerza la dinámica de distanciamiento regional a que se refiere Medellín en su trabajo citado.

Además de estas observaciones relativas a la orientación que se dio en términos generales a la política escolar en las dos fechas consideradas, es interesante investigar si entre ambas fechas el fenómeno se mantuvo en el mismo nivel o, en caso de que haya habido cambios significativos, determinar la dirección que éstos siguieron.

Al calcular las diferencias en las correlaciones entre los índices de pobreza y de desarrollo escolar de las entidades federativas, correspondientes a 1960 y 1970, se puede concluir que, aunque en algunos casos tales diferencias son aparentemente de escasa importancia, una de ellas es estadísticamente significativa al nivel de 0.05, 3 lo son al nivel de 0.025 y las dos restantes al de 0.005.<sup>16</sup> Por tanto, puede decirse que todas las relaciones examinadas sufrieron cambios de importancia durante la década pasada. Lo más interesante, sin embargo, es que las correlaciones correspondientes a cuatro de los indicadores utilizados (analfabetismo simple, escolaridad promedio, satisfacción de la demanda potencial por enseñanza primaria y regularización del sistema de enseñanza primaria) perdieron intensidad entre 1960 y 1970; en tanto que con las correspondientes a la satisfacción de la demanda por enseñanzas media y superior sucedió lo contrario. Esto significa que la expansión de la enseñanza primaria en todos sus grados —y, por tanto, la disminución en los coeficientes de analfabetismo, la mejoría en los índices de regularización de dicho ciclo así como en los que miden la escolaridad promedio— fue proporcionalmente más rápida en las entidades federativas más rezagadas. Esto puede atribuirse, entre otras cosas, a que las autoridades dispusieron de mayores

---

<sup>15</sup> Las correlaciones entre los índices de pobreza y de desarrollo escolar de las distintas entidades federativas se obtuvieron mediante el método del momento-producto. En cambio, para las que se calcularon entre los índices de pobreza y de desarrollo escolar de las regiones sociogeográficas, se utilizó el coeficiente no paramétrico de Spearman.

<sup>16</sup> Estos niveles de significación de las diferencias entre los coeficientes de correlación fueron determinados tomando en cuenta, por supuesto, que se trata de intercorrelaciones entre dos variables independientes y una variable dependiente.

cantidades de recursos como consecuencia de la implementación del Plan de Once Años; a que la demanda potencial creció más lentamente en las zonas menos desarrolladas, y a que las entidades federativas que ya en 1960 habían alcanzado niveles de modernización relativamente avanzados, contaban también desde entonces con coeficientes de satisfacción de la demanda potencial suficientemente elevados, por lo cual sus coeficientes tendieron a evolucionar asintóticamente durante la década.<sup>17</sup>

Ahora bien, el comportamiento de las correlaciones correspondientes a las enseñanzas posprimarias revela que la asignación de los nuevos recursos generados durante la década benefició todavía con mayor intensidad a las entidades que ya habían avanzado más, hacia 1960, en su proceso de modernización. De este modo, si ya en ese año la política que se seguía en relación con el desarrollo de estos niveles escolares estaba favoreciendo principalmente a dichas entidades, en 1970 se les dio una preferencia todavía mayor.

Es pues importante destacar, por una parte, que por efecto de las velocidades diferenciales en los crecimientos de los coeficientes de satisfacción de la demanda por escolaridad primaria, algunas de las entidades federativas que hasta 1960 habían permanecido rezagadas en su desarrollo económico y social, tuvieron la oportunidad de reducir, durante la década, la distancia que había entre sus propios coeficientes y los de las entidades económicamente más avanzadas. Al mismo tiempo, sin embargo, estas últimas entidades desarrollaron con más intensidad sus sistemas de enseñanza media y superior, lo que obviamente aumentó la brecha que, desde este punto de vista, las separaba de las menos desarrolladas. Todo esto permite inferir que los recursos dedicados a la educación son aprovechados, en primer lugar, por las entidades que desde otros puntos de vista han sido más favorecidas. Sólo hasta el momento en que dichas entidades han alcanzado niveles de desarrollo escolar suficientemente altos, los recursos empiezan a fluir hacia las más rezagadas. Pero conviene insistir en que lo más importante de este proceso consiste en que los recursos educativos no son utilizados precisamente como instrumentos redistribuidores del ingreso o del bienestar que se genera en las distintas regiones sociogeográficas; sino que, por el contrario, dichos recursos se han utilizado más bien para reforzar o acentuar las diferencias preexistentes. Sólo cuando ha habido más recursos de los necesarios para desempeñar esta función o, lo que es lo mismo, cuando las demandas escolares de las entidades avanzadas se han logrado satisfacer en un grado suficiente, las entidades rezagadas han podido avanzar en las etapas iniciales de su desarrollo escolar. Sin embargo, como se señaló anteriormente, en la medida en que ellas han ido completando sus etapas de desarrollo escolar iniciales, han encontrado que las entidades avanzadas ya se separaron sustancialmente de ellas por haber adelantado su desarrollo en etapas escolares ulteriores. Por esto puede

---

<sup>17</sup> No debe perderse de vista que, como se señaló con anterioridad, las cifras de 1970 siguen manifestando correlaciones negativas entre los índices estatales de pobreza y estos cuatro indicadores del desarrollo escolar. Por tanto, en 1970 se sigue otorgando menos recursos escolares a las entidades económicamente más débiles.

decirse que el proceso examinado se puede comparar a una carrera en la cual la meta estaría avanzando tan rápidamente o más que los competidores.

Se procederá, por último, a examinar las correlaciones de rangos entre los “índices de pobreza” de las distintas regiones sociogeográficas que define Wilkie y los correspondientes indicadores de desarrollo escolar. Mediante este examen será posible descubrir el contexto más amplio en el que ocurrieron los cambios detectados por las correlaciones que se han comentado.

En primer término es evidente que, también desde este punto de vista, las regiones rezagadas recibieron, tanto en 1960 como en 1970, un trato desfavorable. Todas las correlaciones de rangos que se obtuvieron señalan que hay fuertes grados de asociación entre los respectivos niveles de pobreza y de desarrollo escolar. Sin embargo, es interesante observar que, en este caso, dos de las correlaciones ganaron intensidad (según lo indica el que hayan pasado de nivel de significación de 0.05 al de 0.01); otras dos permanecieron iguales a la unidad en ambas fechas; una de las restantes, que ya era altamente significativa en 1960, apareció con valor de 1.0 en 1970, y la otra perdió intensidad entre 1960-1970. Así pues, puede decirse que, con la única excepción de los coeficientes de satisfacción de la demanda por enseñanza superior —cuya correlación es la que perdió intensidad entre ambas fechas—, las distribuciones interregionales de oportunidades escolares siguieron siendo en 1970 tan desfavorables para las zonas rezagadas como ya lo eran en 1960, o se volvieron todavía más desfavorables.

Parecería que estos resultados contradicen algunos de los que se expusieron con anterioridad. En efecto, las correlaciones interestatales habían señalado que las asociaciones entre el desarrollo de los niveles inferiores de escolaridad y los respectivos índices de pobreza perdieron intensidad entre 1960 y 1970 —aunque siguen siendo todavía altamente significativos—; en tanto que las de los niveles superiores ganaron fuerza. Por el contrario, las correlaciones interregionales indican que, tanto los coeficientes de satisfacción de la demanda por enseñanza primaria como los de regularización de dicho ciclo y el de alfabetización simple —además del de satisfacción de la demanda por enseñanza media—, evolucionaron desfavorablemente para las zonas rezagadas o, por lo menos, permanecieron constantes en ambas fechas; mientras que la correlación correspondiente a los coeficientes de satisfacción de la demanda por enseñanza superior perdió intensidad durante la década. Así pues, la única coincidencia entre estos resultados se encontraría en la correlación correspondiente al coeficiente que mide el desarrollo de la enseñanza media, puesto que en este caso se advierte que sus correlaciones aumentaron su intensidad entre 1960 y 1970.

Sin embargo, al examinar más detalladamente los datos, se encuentra que dichas discrepancias son fácilmente explicables. En relación con el nivel primario del sistema, puede apreciarse que las regiones Norte y Oeste mejoraron ligeramente en 1970 las posiciones que ocuparon 10 años antes —según los coeficientes de satisfacción de su demanda—, a pesar de que sus índices de pobreza se localizan entre los 3 más bajos. Por tanto, según este criterio ordinal, puede decirse que la expansión escolar en el nivel primario favoreció proporcionalmente con mayor intensidad a dos de las regiones más desarrolladas. Al mismo tiempo, sin embargo, las dos zonas económicamente más rezagadas (la Sur y la Centro-Este) lograron alterar en forma significativa sus respectivos coeficientes de satisfacción, por lo cual las correlaciones pa-

ramétricas perdieron intensidad, *pero esto no fue suficiente para modificar las posiciones que ellas ocupaban entre las demás zonas.*

En el caso de la enseñanza superior, por el contrario, se advierte una alteración favorable en la posición relativa de la región Centro Este –que, como se acaba de señalar, es una de las dos más rezagadas en su proceso de desarrollo económico– y un retroceso en la posición de la región del Golfo de México –cuyo índice de pobreza la coloca exactamente a la mitad de la distribución respectiva–. Estas alteraciones explican el cambio detectado entre las correlaciones de rangos correspondientes a este nivel de enseñanza. Sin embargo, las *modificaciones absolutas* de mayor importancia que experimentaron los coeficientes de satisfacción de esta demanda escolar, ocurrieron precisamente en las tres regiones más avanzadas (Distrito Federal, Norte y Oeste), y la de menor importancia se registró en la región Sur, que es la más rezagada en su proceso de desarrollo. Nuevamente se advierte que estas modificaciones no fueron suficientes para alterar la posición relativa que ocuparon en 1960 estas cuatro zonas entre todas las demás, en función de sus coeficientes de satisfacción de la demanda por enseñanza superior. En esta forma, a pesar de que, según este criterio ordinal, puede decirse que se inició en la década pasada una reorientación de las oportunidades de acceso a la enseñanza superior en favor de una de las regiones más rezagadas del país –y en detrimento de la que se encontraba al centro de la distribución de los índices de pobreza–, *dicha reorientación fue de hecho menos importante que las alteraciones en los valores absolutos de los coeficientes de satisfacción de la demanda por enseñanza superior.*

### 3.3. *Escolaridad y oportunidades sociales*

De lo expuesto en la sección anterior, se deduce que la primera condición de las que se señalaron al iniciar este capítulo como necesarias para que la escolaridad influya favorablemente en la movilidad inter e intrageneracional, está lejos de cumplirse en México. Se indagará ahora si al menos se está satisfaciendo la segunda, para lo cual se examinarán los efectos que la escolaridad produce en el contexto social y económico más amplio. Así como en la primera parte de este capítulo se examinaron las pautas de distribución de oportunidades escolares desde el punto de vista de los sectores sociales y de las regiones del país, en ésta se observarán las repercusiones de la escolaridad en la posición social de los individuos y en el desarrollo regional de México. En ambos casos sería necesario comparar los resultados obtenidos a partir de investigaciones basadas en diseños sincrónicos –o transeccionales– con los arrojados por investigaciones que hayan utilizado diseños diacrónicos –o longitudinales–. Sin embargo, sólo se podrán verificar por este método los resultados de las investigaciones que han detectado las relaciones entre la escolaridad y la posición social.

#### 3.3.1 *Diseños sincrónicos: escolaridad y posición social*

Siguiendo los lineamientos establecidos por la corriente de economía neoclásica, puede suponerse que la escolaridad de los individuos está asociada con sus ingresos personales. Aunque no es muy abundante la información que permita verificar esta hipótesis en el caso concreto de México, se dispone de algunos elementos como los que se mencionarán en seguida.

Existe, por una parte, una encuesta de alcance nacional, realizada en 1964-65 por la Dirección General de Muestreo de la Secretaría de Industria y Comercio (Secretaría de Industria y Comercio, 1965, volúmenes I al VII). Esta encuesta partió de una muestra probabilística basada, a su vez, en dos estratos que fueron definidos, respectivamente, por las poblaciones urbana y rural de cada entidad federativa. En proporción a su tamaño, fueron elegidos los municipios en que había que aplicar la encuesta, de tal manera que fuese respondida por 25 000 familias (700 en cada entidad federativa, correspondiendo un 50% de las mismas a cada uno de los estratos mencionados). La propia Dirección General de Muestreo de la sic afirma que los coeficientes de variación calculados para confirmar la validez de los datos recopilados, estuvieron comprendidos dentro de un margen de error  $\pm 10\%$  (cfr. tomo VII, p. 10). Sin embargo, también reconoce que su encuesta fue afectada por una considerable falta de respuestas (o evasión de información) “especialmente por lo que toca a las familias de mayores ingresos” (cfr. tomo VII, p. 7), como lo demuestra por ejemplo, el hecho de que el ingreso *per cápita* que arrojó la investigación apenas representa un 50% del calculado por el Banco de México para ese año. Esto indica, por tanto, que la relación entre la escolaridad y los salarios que detectó dicha encuesta sólo es válida para los estratos sociales inferiores e intermedios.

Al analizar los datos aludidos se observan claras correlaciones de rangos entre los niveles de escolaridad alcanzados y los ingresos percibidos, en promedio, por la población económicamente activa de las distintas entidades del país. Estas correlaciones son iguales a la unidad para los datos del total del país y para los de 16 entidades. Los coeficientes de correlación correspondientes a las 16 entidades restantes tienen un valor de 0.9 que resulta significativo al nivel de 0.05.

Asimismo, de la misma información se obtiene un coeficiente de correlación paramétrica de 0.667 —significativo al 0.01— entre el promedio de escolaridad alcanzada en las distintas entidades federativas y los correspondientes índices de movilidad social intergeneracional en sentido ascendente (que expresan la proporción de la población económicamente activa de cada entidad que desempeña ocupaciones superiores a las correspondientes, en cada caso, a la generación anterior).

Aunque es obvio que estas correlaciones no prueban por sí mismas en forma alguna que haya relaciones de causalidad entre las variables consideradas, puede suponerse que tanto el ingreso personal como la movilidad social reciben alguna influencia del llamado “efecto certificación”. Como se sabe, este efecto es generado por la competencia que los grupos de individuos que han alcanzado determinadas dosis de escolaridad hacen a aquellos que no pudieron obtenerla, cuando ambos grupos tratan de ingresar a la población económicamente activa. En tales condiciones, es evidente que los primeros tienden a ser preferidos por quienes controlan el comportamiento del mercado de trabajo.

Existen otras investigaciones, también basadas en cortes transeccionales, que han relacionado la escolaridad con el ingreso personal. La situación mexicana fue investigada desde este punto de vista por Martin Carnoy en 1963. Su investigación tiene el carácter de “estudio de caso” (*case-study*) y, como tal, está sujeta a algunas limitaciones. Como Carnoy no pudo conseguir a tra-

vés de los censos de población la información que necesitaba, decidió obtenerla mediante una muestra no probabilística, proporcional a la distribución de salarios manifestada por el censo de población de 1960. Las muestras urbanas se obtuvieron en tres ciudades (México, D. F.; Monterrey, N. L., y Puebla, Pue.) y las rurales en dos regiones (el valle de Toluca y la zona de La Laguna). El autor tuvo que establecer, además, algunos supuestos en relación principalmente con los costos de la educación. Sin embargo, sus resultados son consistentes con los que se han obtenido a partir de otras investigaciones del mismo tipo realizadas en diversos países.

Mediante este procedimiento, Carnoy pudo calcular las tasas de redituabilidad de las inversiones educativas en México. Estas estimaciones fueron hechas después de verificar, a través de un análisis de regresión múltiple, que “la escolaridad es un factor muy importante para explicar la varianza del ingreso personal en México. En conjunción con la edad, ella explica una gran parte de las diferencias observadas entre los salarios, aun manteniendo constantes otros fenómenos” (cfr. Carnoy, 1963).

### 3.3.2. Diseños sincrónicos: educación y desarrollo regional

Este mismo enfoque puede ser aplicado para examinar la relación existente entre la escolaridad y el desarrollo regional del país. Para esto puede utilizarse un modelo tendiente a identificar la medida en la cual la escolaridad explica las variaciones entre la productividad *per cápita* que se obtiene en las distintas entidades federativas.

Con el fin de demostrar que las diferencias en los productos por trabajador —observadas entre las distintas entidades federativas— pueden ser explicadas estadísticamente por los cambios que sufre la estructura de la fuerza de trabajo, se diseñó un modelo de regresión lineal múltiple cuyas variables fueron las siguientes:

La variable dependiente (P) fue una aproximación a la productividad por trabajador definida, en cada estado de la República, como la relación que existe entre el total de ingresos personales y la población económicamente activa.

Las variables explicativas fueron las siguientes:

S = Promedio de años de escolaridad para la fuerza de trabajo de cada uno de los estados.

T = Coeficiente de personal técnico, directivo y administrativo en la fuerza de trabajo de cada estado.

N = Porcentajes de la fuerza de trabajo de cada estado que no está dedicada a las actividades agrícolas, incluyendo dentro de ese sector la ganadería, silvicultura, caza y pesca.

Mediante la inclusión de la variable S se logró explicar un 64.16% de la varianza de P. Al agregar la variable N se explicó el 67.4% de dicha varianza. En cambio, cuando se agregó la variable T ya no aumentó el valor de  $R^2$  en una proporción significativa, lo que es atribuible a la multicolinealidad existente entre las variables anteriores y la que se acaba de mencionar.

Así pues, el promedio de años de escolaridad de la fuerza de trabajo explica aproximadamente dos terceras partes de las diferencias observadas entre

la productividad *per cápita* de las diversas entidades federativas del país. Los otros dos indicadores del desarrollo de los recursos humanos que fueron incluidos en el modelo están asociados con la productividad *per cápita* a través de su intercorrelación con el promedio de escolaridad de la fuerza laboral.

Puede afirmarse, pues, que el análisis de estos datos interestatales estáticos confirma los resultados obtenidos a partir de información interindividual, también transeccional, como la que fue presentada anteriormente.

### 3.3.3. Diseños longitudinales: educación y posición social

Aunque la encuesta de la Dirección General de Muestreo a que se acaba de aludir investigó los cambios experimentados en la posición social de los individuos entre una generación y la siguiente, no permitió detectar, también en forma longitudinal, la forma en que ha evolucionado la relación entre la escolaridad alcanzada y la posición social de los individuos. Esta relación sólo ha sido detectada mediante el enfoque longitudinal a través de encuestas levantadas en determinadas localidades geográficas. Entre las más importantes se encuentran las realizadas en forma conjunta por las universidades de Nuevo León y Texas, en la zona metropolitana de Monterrey que fueron citadas más arriba. Las conclusiones de dichas investigaciones que tienen mayor relevancia para este tema son las siguientes:

- Entre más alta sea la escolaridad alcanzada por el individuo, mayores son sus probabilidades de desempeñar ocupaciones de rangos superiores a las que correspondieron a sus padres, y viceversa. En efecto, se advirtió que solamente un 27% de los sujetos encuestados que no obtuvieron escolaridad alguna, y un 26% de los que sólo terminaron su educación primaria, lograron ascender intergeneracionalmente. Por el contrario, entre aquellos que terminaron las enseñanzas media y superior, quienes mejoraron su posición social representaron, respectivamente, el 45 y 64%.
- Para las distintas ocupaciones de los padres de los sujetos, es diferente el umbral escolar exigido para que éstos puedan ascender en la escala ocupacional o permanecer en el mismo nivel de sus padres. En efecto, para los hijos de quienes desempeñan ocupaciones manuales bajas, puede ser suficiente la primaria para tener la oportunidad de ascender. Para los hijos de quienes desempeñan ocupaciones manuales altas, el límite ya está fijado por algún estudio posprimario. Los hijos de aquellos que se encuentran en ocupaciones no manuales bajas necesitan educación universitaria, para que sus probabilidades de ascenso sean mayores que las de permanecer estables o descender. Finalmente, para los hijos de personas con ocupaciones no manuales altas, la educación universitaria es casi un requisito para no perder la posición alcanzada por la generación anterior. Consecuentemente, *las posibilidades de ascenso ocupacional intergeneracional están en relación directa con las de haber obtenido una educación superior a la del padre; y, por el contrario, las posibilidades de descender socialmente son mayores cuando se alcanza una educación igual o inferior a la de aquél.*

- La mayor parte de los individuos encuestados *permanecieron* en la categoría ocupacional de sus padres, o *descendieron* uno o más niveles ocupacionales en relación con la de aquéllos con excepción de quienes alcanzaron la enseñanza superior del sistema. Además, la mayoría de los integrantes de *todos los grupos mencionados* permanecieron en la misma posición que ya tenían cuando ingresaron a la fuerza de trabajo.
- La correspondencia entre la escolaridad alcanzada y la primera ocupación desempeñada no sólo es alta sino que está aumentando, según se desprende de las diferencias observadas entre las cohortes de distintas edades (cfr. Centro de Investigaciones Económicas, 1967).

Las conclusiones transcritas se explican por sí mismas. Sin embargo, conviene resaltar algunos de sus aspectos, pues tienen implicaciones mucho más profundas de las que advirtieron sus propios autores. En efecto, el hecho de que las categorías ocupacionales tiendan a correlacionarse cada vez más estrechamente con la escolaridad adquirida (así como sus consecuencias en la continua elevación de la escolaridad necesaria para ascender ocupacionalmente), refleja el que a nivel intergeneracional se está acentuando progresivamente el efecto certificación aludido con anterioridad.

El fenómeno anotado podría ser normal –tanto en la dirección intergeneracional como interestatal– toda vez que, como se señaló anteriormente, la economía se hace cada vez más compleja y su complejidad repercute en los niveles de especialización y diversificación de la fuerza de trabajo.

Sin embargo, la considerable proporción de individuos que permanecen en la misma posición social que ocuparon sus padres, a pesar de que las investigaciones referidas se realizaron en una región que ha experimentado un rápido proceso de industrialización, acompañado por una fuerte expansión escolar, requiere una explicación complementaria.

Por un lado, es obvio que en esto influyen las pautas de distribución de oportunidades escolares que fueron señaladas en la primera parte de este capítulo. Pero por el otro, esto puede atribuirse a que, al menos en determinadas áreas del mercado de trabajo, está operando una tendencia hacia la saturación causada por una diferencia entre el crecimiento del flujo escolar y el de las oportunidades de empleo. Como consecuencia de este crecimiento diferencial, la escolaridad requerida para desempeñar determinadas ocupaciones existentes en el mercado de trabajo tiende a ser cada vez más larga.

Esta aseveración se apoya tanto en las conclusiones que, en relación con los umbrales de instrucción necesarios para ascender en la escala ocupacional, obtuvieron los autores de la encuesta que acaba de ser mencionada, como en el análisis de los datos proporcionados por los censos de población de 1960 y 1970, que a continuación se presentan. Dichos datos revelan lo siguiente:

- a) Que la densidad escolar de la población económicamente activa es cada vez más alta.
- b) Que las posiciones ocupacionales que requieren mayores dosis de escolaridad crecen más rápidamente que aquellas que requieren menores dosis y,

c) Que la propensión del mercado de trabajo para aceptar nuevos participantes aumenta prácticamente en proporción al número de grados escolares que han cursado.

El aumento en la densidad escolar de la fuerza de trabajo durante la última década se aprecia al observar, por ejemplo, que la participación de la población con 6 años y más de escolaridad, en el total de la población económicamente activa, pasó del 20.7 al 30.7% entre 1960 y 1970.

El crecimiento diferencial de la población económicamente activa, según sus dosis de escolaridad, se advierte al comparar la información proporcionada al respecto por el censo de 1970, con una estimación de la estructura escolar de la población que, habiendo sido registrada como económicamente activa en 1960, permaneció como tal hacia el final de la década. Esta comparación es la misma que se establece entre “un inventario final” y un “inventario inicial actualizado”. El incremento ocurrido entre ambos inventarios para los individuos que no recibieron ninguna escolaridad fue de 56%; para los que recibieron entre 1 y 5 grados de escolaridad fue de 64%; para quienes recibieron entre 6 y 9 años de escolaridad fue de 84%; para los que recibieron entre 10 y 12 años de escolaridad el aumento fue de 150% y, finalmente, para aquellos que recibieron 13 y más años de escolaridad el incremento fue de 155%. Hay, pues, una perfecta correlación de rangos entre las categorías de la fuerza de trabajo según su escolaridad y la tasa de crecimiento que cada categoría experimentó durante la década.

Por último, al comparar los flujos de salida del sistema escolar con los flujos de entrada a la fuerza de trabajo (que acaban de ser definidos por las diferencias entre los inventarios aludidos), se obtuvieron los “coeficientes de absorción”, o propensiones del mercado de trabajo, para admitir individuos con determinadas dosis de instrucción escolar. Se observa que para los que recibieron entre 1 y 5 años de instrucción, dicho coeficiente es de 36.5%; para los que recibieron entre 6 y 9 años de escolaridad, el coeficiente es de 43.4%; mientras que para los que recibieron de 10 a 12 años de escolaridad el coeficiente es de 71.8%, y para los que recibieron 13 y más años de instrucción el coeficiente es de 72.7%. Nuevamente se aprecia una perfecta correlación de rangos entre los grados de instrucción recibida y la propensión del mercado de trabajo a absorber a los individuos respectivos.

Es obvio que la estructura del mercado de trabajo, según las distintas ocupaciones que contiene, no permanece inalterada a través del tiempo. Por lo mismo, el fenómeno observado en relación con la propensión diferencial a admitir en dicho mercado a individuos con mayor escolaridad, puede ser explicado —al menos parcialmente— por los cambios que sufre la estructura ocupacional de la fuerza de trabajo. De manera que así como es posible que la elevación de los requisitos necesarios para desempeñar las ocupaciones disponibles en el mercado de trabajo se deba a que en dicho mercado esté operando una “devaluación escolar” artificialmente inducida —por un exceso de individuos que con determinada escolaridad compiten por las ocupaciones disponibles—, es también posible que una parte de dicha elevación sea funcionalmente necesaria.

En cualquier caso, sin embargo, los efectos que este fenómeno produce en la movilidad social son los mismos. Cada vez se requiere más escolaridad para obtener acceso al mercado de trabajo y para ascender en la escala ocu-

pacional o, lo que es lo mismo, la escolaridad —especialmente en sus niveles inferiores— actúa cada vez menos como canal de la movilidad social inter e intra-generacional. De esto se desprende que la segunda condición anotada como necesaria para que la escolaridad funcione eficientemente como agente de dicha movilidad, tampoco se cumple para la mayoría de los individuos que abandonan el sistema escolar del país. Para revertir estas tendencias, no bastaría reorientar la distribución de oportunidades de tal manera que se ofrecieran proporcionalmente a todos los sectores sociales; sino que además sería necesario desarrollar el mercado laboral al mismo ritmo al que se desenvuelven los flujos de salida del sistema escolar.

#### 4. CONCLUSIONES

En este artículo se han presentado los principales datos necesarios para evaluar el desarrollo del sistema escolar del país, desde los puntos de vista de su suficiencia —en relación con el crecimiento demográfico—, su eficiencia interna y su eficiencia externa. Se han también esbozado sus perspectivas de expansión en el futuro. A través de esta presentación se hicieron comentarios y observaciones que pueden considerarse como representativos de las conclusiones a que conducen los datos presentados. Conviene, sin embargo, subrayar lo siguiente:

4.1. A pesar de los esfuerzos realizados, particularmente por el Gobierno Federal, durante los dos últimos sexenios gubernamentales, la expansión del sistema escolar fue insuficiente para absorber a los individuos que se incorporaron, durante ese lapso a las cohortes demográficas que constituyen las demandas potenciales de los distintos niveles de escolaridad.

4.2. Tan sólo para mantener las tasas de desarrollo escolar que se desprenden de las tendencias manifestadas por este fenómeno durante la década pasada, será necesario aumentar paulatinamente la proporción del producto nacional bruto del país que se dedica a la educación, hasta llegar al 4% de dicho producto en 1980. Mayores proporciones serían necesarias, por supuesto, para acelerar estas tasas o para introducir modificaciones cualitativas que impliquen un mayor encarecimiento de los costos de la educación.

4.3. La política de expansión escolar que se ha seguido en el país no ha prestado suficiente atención a la eficiencia interna del sistema, como lo demuestra principalmente el comportamiento de la deserción que ocurre entre los distintos grados de las escuelas primarias rurales. En consecuencia, el sistema escolar sigue mostrando una configuración marcadamente piramidal.

4.4. Tanto los índices de satisfacción de la demanda escolar como los de la eficiencia interna del sistema son más favorables a las comunidades urbanas que a las rurales, a las regiones sociogeográficas de mayor desarrollo relativo que a las menos avanzadas, y a los sectores sociales altos que a los bajos.

4.5. El análisis de la forma en que los coeficientes de satisfacción de la demanda escolar evolucionaron durante el periodo considerado mostró lo siguiente:

El coeficiente de satisfacción de la demanda de educación primaria —que es prácticamente la única que existe en las comunidades urbanas y en las rurales— aumentó con mayor rapidez en las segundas que en las primeras. Esto no se debió, sin embargo, a una mayor velocidad de expansión de las oportunidades escolares que se ofrecen en el campo, sino más bien a la menor tasa de crecimiento de la demanda potencial correspondiente a las zonas rurales, lo cual es atribuible —a su vez— a los procesos de migración interna.

También como consecuencia, al menos parcialmente, de dichos procesos, las zonas sociogeográficas de menor desarrollo relativo mejoraron sus respectivos coeficientes de satisfacción de la demanda potencial de educación primaria en proporciones significativamente más altas que las de las zonas económicamente más avanzadas. Sin embargo, estas últimas desarrollaron más intensamente su educación media y superior. Por tanto, las zonas sociogeográficas rezagadas tendieron a acercarse a las avanzadas por lo que hace al desarrollo de su educación primaria; pero tendieron a separarse de ellas aún más en cuanto al desarrollo de sus enseñanzas posprimarias. Debe afirmarse, en consecuencia, que la política escolar que en este sentido siguió el país contribuyó a reforzar las otras dinámicas que tienden a acentuar el distanciamiento de las zonas sociogeográficas rezagadas respecto a las más avanzadas.

4.6. Lo indicado en el punto anterior ha impedido que la escolaridad actúe eficientemente como canal de la movilidad social y del equilibrio regional. Pero, además, esta capacidad está siendo limitada por las tendencias hacia la minusvaloración de la escolaridad —especialmente en sus niveles inferiores— que se observan en el mercado de trabajo. Estas tendencias han sido detectadas, tanto a través de determinadas encuestas que han permitido relacionar longitudinalmente la escolaridad con la movilidad ocupacional, como a través del análisis de la propensión del mercado de trabajo a aceptar individuos con distintas dosis de escolaridad, que aquí fue presentado en forma sumaria. Así pues, las políticas de expansión del sistema escolar tampoco han prestado suficiente atención a la eficiencia externa de dicho sistema, puesto que con ellas no se está favoreciendo en un grado satisfactorio la movilidad social ni la redistribución del ingreso en México.

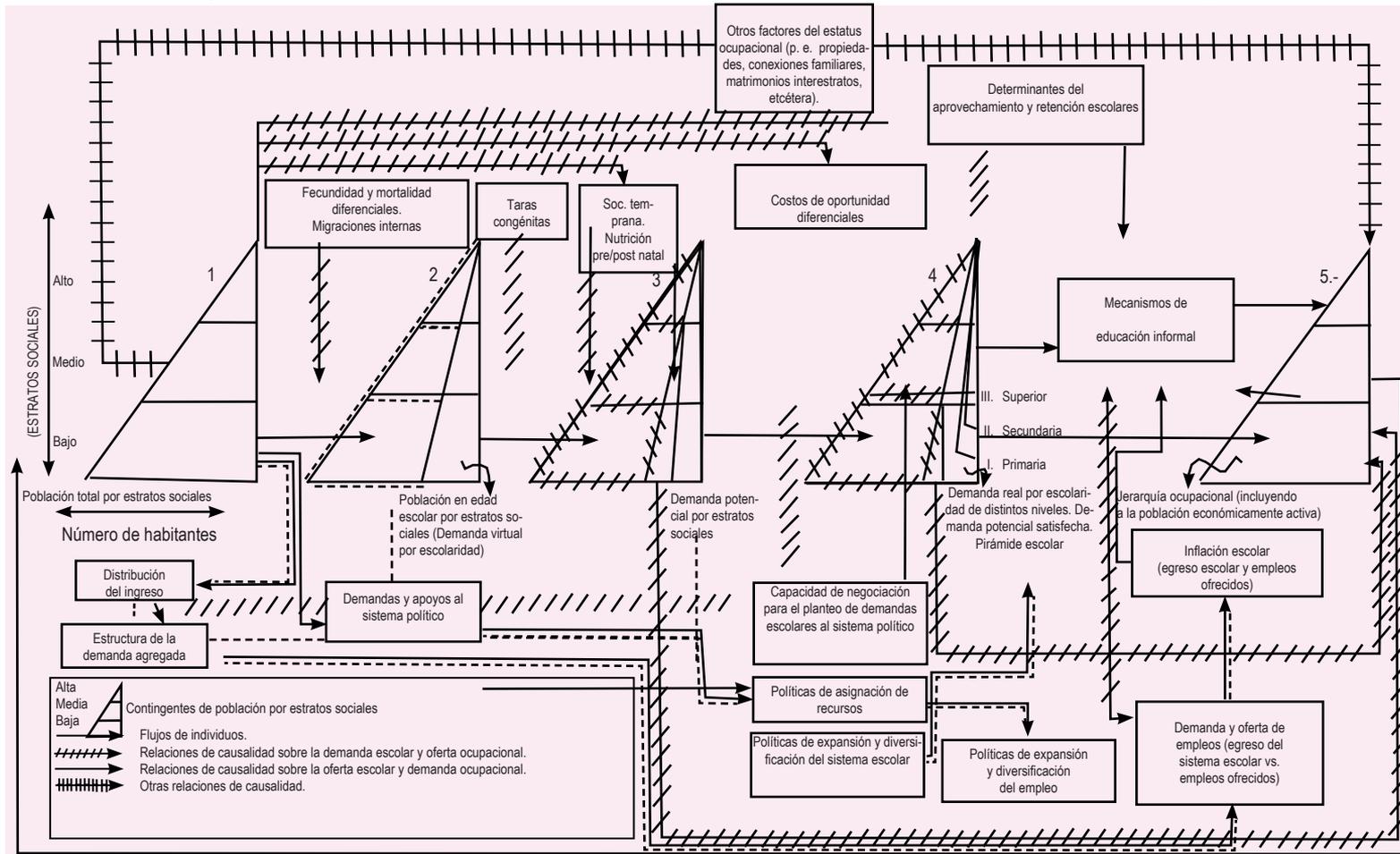
4.7. Finalmente, el análisis presentado permite concluir que el desarrollo educativo del país ha resultado de la interacción de diversos factores, la mayoría de los cuales depende, a su vez, del sistema de estratificación social (definido fundamentalmente por las estructuras de poder y propiedad en la sociedad).

En el diagrama anexo se representan estos factores y los tipos de influencias que ejercen sobre la demanda escolar y oferta ocupacional, así como sobre la oferta escolar y demanda ocupacional.

En el diagrama aparecen 5 triángulos, cada uno de ellos dividido en tres secciones. Estos triángulos representan esquemáticamente el sistema de estratificación social como si éste sólo estuviese compuesto por tres estratos, cuyas dimensiones fuesen inversamente proporcionales a sus correspondientes rangos. Estos últimos son ahí identificados mediante los términos “bajo”, “medio” y “alto”.

# INFLUENCIA DEL SISTEMA DE ESTRATIFICACIÓN SOCIAL EN LAS OPORTUNIDADES ESCOLARES

## (INFLUENCIA DE LA ESCOLARIDAD EN LA REPRODUCCIÓN DEL SISTEMA DE ESTRATIFICACIÓN SOCIAL)



Cada triángulo corresponde a distintos periodos de tiempo. Así, el triángulo número 1 representa dichos estratos en un momento inmediatamente anterior a aquél en el que se genera determinada demanda potencial de educación; mientras que el triángulo número 5 los representa en un momento inmediatamente posterior a aquél en el que la población escolar abandona el sistema para solicitar su admisión en el mercado de trabajo o para incorporarse —al menos temporalmente— a la población económicamente inactiva.

Entre los triángulos números 1 y 2 aparece el flujo de individuos, procedentes de los distintos estratos sociales, que forman la población en edad escolar. Sobre este flujo influye el sistema de estratificación social, a través de las tasas de fecundidad diferenciales para los distintos estratos.

Entre los triángulos números 2 y 3 aparece la corriente de individuos que potencialmente solicitarían acceso al sistema escolar, la cual es nuevamente afectada por el de estratificación social a través, particularmente, del proceso de socialización ocurrido durante la edad preescolar. Este proceso es el que modifica fundamentalmente una serie de aptitudes y actitudes que inciden en la generación de la demanda educativa.

Del triángulo número 3 se desprende un flujo de personas que, sin recibir educación formal alguna, se incorporan a la población económicamente activa, o a la inactiva que se encuentra fuera del sistema escolar. Éstas proceden generalmente de los sectores sociales inferiores y, cuando son económicamente activas, tienden a desempeñar las funciones de categoría y remuneración más bajas.

Del citado triángulo número 3 parten aquellos que perseveran en el sistema escolar hasta cursar distintos ciclos de educación. Una vez más, el sistema de estratificación incide en la configuración de esta corriente, a través de los costos de oportunidad de la educación que tienden a ser más altos para quienes proceden de los sectores sociales más bajos, y viceversa, así como a través de los factores determinantes del aprovechamiento escolar. Como ya se ha demostrado,<sup>18</sup> son especialmente importantes, entre estos factores, los que están asociados con los antecedentes socioeconómicos de los alumnos. Pero además de incidir a través de los efectos de estos factores (determinados obviamente por la posición social), el sistema de estratificación también genera disparidades entre la calidad de los insumos educativos que se ofrecen a quienes proceden de los distintos estratos sociales. Dicha calidad está también correlacionada positivamente con la posición social.

Todos estos factores son los causantes de que los sectores más bajos de la sociedad perseveren difícilmente hasta alcanzar enseñanzas posprimarias. Por esta razón se puede apreciar en el diagrama que la pirámide escolar (representada por el triángulo número 4) no contiene, en todos sus niveles, individuos procedentes de los diferentes estratos sociales en proporción a la importancia que cada estrato tiene en el total de la población.

Lo dicho hasta ahora demuestra que, a través de una serie de factores, el sistema de estratificación social determina la generación de la demanda efectiva por escolaridad. Existen, además, otros mecanismos por medio de los cuales dicho sistema determina también la generación de la oferta educativa.

---

<sup>18</sup> Ver, por ejemplo, Muñoz, Carlos y Teódulo Guzmán, 1971.

Estos mecanismos aparecen en la parte inferior del diagrama. Como ahí se muestra, la oferta educativa —representada por la pirámide escolar en el triángulo número 4— depende, por una parte, de las políticas de expansión y diversificación del sistema educativo —que son determinadas, a su vez, por las políticas generales de asignación de recursos del sector público—. Por la otra, dicha pirámide es una función de las capacidades de negociación de que disponen los diversos estratos sociales. Ambas variables reflejan, a su vez, la forma en que el sistema político —definido como un mecanismo que distribuye los bienes escasos de que se dispone en una sociedad— procesa las demandas que le son planteadas. Esto último es determinado por el tipo de apoyos que dicho sistema recibe de los sectores que se benefician de las decisiones adoptadas. Por tanto, depende finalmente del poder de que disponen los grupos involucrados, el cual tiende a ser, al menos en el caso de México, inversamente proporcional a la posición social ocupada por cada uno de dichos grupos. Por esto se aprecia en el diagrama que las cadenas de causalidad mencionadas se desprenden del sistema de estratificación social, representado en el triángulo número 1.

Por otra parte, las citadas políticas de expansión y diversificación del sistema escolar son determinadas por las de expansión y diversificación del mercado de trabajo, que también están conectadas con el sistema de estratificación social a través de los mecanismos de procesamiento de demandas planteadas al sistema político. Esta conexión con el sistema de estratificación social —que también se hace por intermedio de las políticas de asignación de recursos del sector público— se explica en virtud del papel que este sector ha venido desempeñando como colaborador e impulsor de las políticas de desarrollo económico adoptadas por el sector privado. Es obvio que éstas han repercutido en la configuración actual del mercado ocupacional. En resumen, el sistema de estratificación determina la oferta educativa, tanto a través de la capacidad diferencial de negociación de los sectores,<sup>19</sup> como de las necesidades de recursos humanos derivados de las políticas de desarrollo económico que se han seguido.

Finalmente, en el diagrama se indica que las políticas de empleo han sido responsables de que la escolaridad se haya venido devaluando, como consecuencia de que la tasa de incremento de las oportunidades de empleo productivo haya venido siendo distinta de la velocidad de crecimiento de determinados flujos de individuos que abandonan el sistema escolar. Por lo tanto, también es imputable a las estructuras de poder el que la escolaridad no esté actuando eficientemente —por esta razón y por las indicadas con anterioridad— como canal de la movilidad social intergeneracional, sino que haya tendido, más bien, a reproducir el sistema de estratificación social de una generación a la siguiente.

---

<sup>19</sup> Con esto no se quiere decir que en todos los casos la expansión de la oferta educativa se haya ajustado a las pautas derivadas de las capacidades diferenciales de negociación de los grupos sociales. Es probable que, al menos en determinadas circunstancias, el sistema político haya expandido la oferta escolar por encima de los límites establecidos por esta variable. Esto sería atribuible a la conveniencia de alentar eventualmente, de este modo, el llamado “factor esperanza”, para tratar así de asegurar la estabilidad del sistema que, de otro modo, hubiera podido llegar a encontrarse en peligro.

## REFERENCIAS

## ANUIES

1970 “Diagnóstico preliminar de la educación superior”, Documento presentado en la reunión efectuada en Hermosillo, Son., del 31 de marzo al 3 de abril.

## Balán, Jorge

1968 *The Process of Stratification in an Industrializing Society*. Tesis doctoral no publicada, University of Texas at Austin.

## Carnoy, Martin

1963 *The Cost and Return to Schooling in Mexico*. Tesis doctoral no publicada. University of Chicago.

## Centro de Investigaciones Económicas

1907 *Fecundidad, migración interna y movilidad social en Monterrey metropolitano*. Monterrey: Universidad de Nuevo León, Facultad de Economía.

## Comisión Nacional para el Planeamiento Integral de la Educación

1968 *Informe de la Comisión*. México: CNPIE.

## El Colegio de México

1970 *Dinámica de la población de México*. México: El Colegio de México.

## Medellín, Rodrigo

1969 “La dinámica de distanciamiento económico-social de México”, en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 31, núm. 3.

## Muñoz I., Carlos y Teódulo Guzmán

1971 “Una exploración de los factores determinantes del aprovechamiento escolar”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. I, núm. 2.

## Puente Leyva, Jesús

1969 *La distribución del ingreso en un área metropolitana: el caso de Monterrey*. México: Siglo XXI.

## Rivera Borbón, Carlos

1970 *El gasto del Gobierno mexicano en educación a través de la SEP*. México: SEP.

## Rodríguez-Sala de Gómezgil, Ma. Luisa

1969 *Los estudiantes de ciencia y tecnología: sus aspiraciones en materia de trabajo y estudio*. México: UNAM.

## Schieffelbein, Ernesto

1971 “Un modelo de simulación del sistema educativo mexicano”, en *Revista del CEE*, vol. I, núm. 4.

## Secretaría de Industria y Comercio

1959 *Fundamento estadístico del Plan de Once Años*. México: SIC. Dirección General de Muestreo.

## Secretaría de Industria y Comercio

1965 *La población económicamente activa de México 1964-65*. México: SIC. 7 volúmenes.

## Universidad Nacional Autónoma de México

1966 *La población estudiantil universitaria: datos sociales y económicos*. México: UNAM, Dirección General de Servicios Económicos. Mimeógrafo.

## Wilkie, James

1967 *The Mexican Revolution: Federal Expenditures and Social Change since 1910*. Berkeley: University of California Press.