

La desigualdad educativa en México

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXII, No. 2, pp. 59-120

Felipe Martínez Rizo*

RESUMEN

Después de algunas consideraciones teóricas sobre la noción de desigualdad educativa en particular, y de un breve repaso de las técnicas desarrolladas para intentar la medición del grado de desigualdad, el trabajo resume algunas informaciones sobre la desigualdad educativa en el mundo y algunas situaciones imaginarias, como puntos de referencia para el análisis de la situación mexicana, que es abordado en la última parte. En ésta se compara la distribución de la educación en las 32 entidades federativas del país en 1970, 1980 y 1990, a partir de los datos censales. Se concluye que, aunque la escolaridad promedio se ha incrementado, y la desigualdad global ha disminuido, las diferencias entre las entidades se han mantenido prácticamente iguales a lo largo del periodo examinado.

ABSTRACT

After some theoretical considerations about inequality, specifically about educational inequality, and after a short review of several techniques for measuring inequality, the article synthesizes some information about educational inequality in the world, and some theoretical distributions to be used as references for the analysis of the mexican situation. The central part of the article compares the distribution of education in each one of the 31 Mexico's Federal States, as well as in Mexico city Federal District, in 1970, 1980 and 1990, according to the Census' data. The analysis shows a clear increase of the mean of school years, and a parallel decrease of global inequality, as measured by Gini index. However the relative differences among federal states have remained practically identical from 1970 to 1990.

*Sociólogo. Investigador desde 1974 en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, donde ha ocupado los puestos de Director General de Planeación, Director General de Asuntos Académicos y Decano del Centro de Artes y Humanidades.

INTRODUCCIÓN

La preocupación por la igualdad social y educativa, que hoy parece tan natural, es bastante reciente en la historia. Hasta no hace mucho tiempo lo que era visto como natural era lo contrario: la desigualdad. No hay que confundir igualdad con derecho natural: la idea de que el hombre tiene ciertos derechos antes y por encima de las "leyes escritas" es, efectivamente, muy antigua; mucho antes de Locke se la puede encontrar en Grocio, Suárez y Vittoria, Santo Tomás, San Agustín, Cicerón y Aristóteles. Pero en todos estos casos la concepción de los derechos naturales iba unida a la de su desigualdad "nata".

La idea de que, más allá de las diferencias empíricas que los distinguen, los hombres son —nacen o son creados— iguales en cuanto a dignidad y derechos, aparece apenas de finales del siglo XVI y del XVII, con la ilustración inglesa-escocesa y francesa, con Locke y Hume, Helvetius, Rousseau y Voltaire, etc. La culminación de este movimiento intelectual y político la constituyen las declaraciones americana (1796) y francesa (1789).

En la misma época surge la idea de la educación pública, que tiene como uno de sus componentes esenciales a la igualdad: las escuelas del pasado, lo mismo que las familias, perpetuaban la desigualdad al alcanzar sólo a los hijos de la nobleza o de la burguesía. Una escuela pública, igual para todos, logrará lo que el hogar, heredero de la desigualdad de siglos, no podrá nunca: que cada persona llegue hasta donde sus capacidades se lo permitan, sin verse limitada por el apellido, la pobreza o la ignorancia de sus padres. La "aristocracia natural" de Jefferson y Rousseau sustituirá a la "aristocracia artificial" del antiguo régimen (Husen 1981: 69).

Pese a lo avanzado del pensamiento ilustrado, la inercia de las estructuras feudales hace que hasta hoy los sistemas educativos europeos guarden resabios de la educación dualista de la sociedad de señores y siervos, y es en los Estados Unidos donde mejor toma forma, desde el siglo XIX, la realidad de un sistema masivo de educación pública (Coleman, 1968). Horace Mann (1796-1859), generalmente reconocido como el padre de dicho sistema, se refiere a él como "el gran equalizador" (Husen, 1981:69).

En México el pensamiento político y educativo hereda la tradición ilustrada, y expresa reiteradamente su fe en la educación como

mecanismo, por excelencia, igualador y constructor de una sociedad madura, desde Fray Servando, Mora y Alamán hasta el Programa para la modernización educativa salinista, pasando por Ignacio Ramírez, Gabino Barreda Sierra, Vasconcelos y Torres Bodet (cfr. Meneses, 1983: 76-95 y 151-204).

Las dos décadas que siguieron al fin de la Segunda Guerra Mundial (1945-1965) se caracterizaron, entre otras cosas, por una expansión sin precedentes de los sistemas educativos en todo el mundo. De 1966 en adelante el tema de la desigualdad educativa se pone de moda. El principal detonador lo constituye el informe Coleman, publicado ese año. Resultado de una investigación ordenada por el Congreso norteamericano, para justificar un incremento de presupuesto para las escuelas negras, el informe mostró que, pese a que los recursos que se destinaban a las escuelas de blancos, negros y otras minorías eran muy semejantes, los resultados de los alumnos de los diversos grupos eran bastante diferentes.

De lo anterior se derivaron varias consecuencias: por una parte, el concepto de igualdad educativa se precisó, distinguiéndose la igualdad de oportunidades o de acceso y de resultados (Coleman, 1968). Por otra, se desató una fuerte polémica con respecto a la explicación de los resultados encontrados por Coleman: autores como Jensen y Herrenstein se inclinaron por la posición “conservadora” de que el fracaso de las escuelas se debe a que las causas fundamentales de la desigualdad serían genéticas; los “radicales” (neomarxistas), a su vez, opinaban que la razón era que la escuela es impotente para cambiar el desempeño de los alumnos mientras subsista una sociedad injusta dividida en clases; otros autores como Jencks o Boudon enfatizaron la complejidad de la interacción de numerosos factores causales (cfr. Martínez Rizo, 1983 y 1989).

En todo caso, ya para principios de los años setenta el logro de la igualdad resultaba mucho más difícil de lo que se había creído. A. H. Halsey escribe en 1972 que “el hecho fundamental de la historia educativa del siglo xx es que las políticas igualitarias han fracasado” (Karabel-Halsey, 1977).

Para principios de los años ochenta la polémica se había calmado, y el optimismo con respecto a las posibilidades de la educación como igualador social había cedido el paso, en los ambientes académicos de los países desarrollados, a un difuso pesimismo. Sin embargo, el interés permanecía en los países del tercer mundo

y en las organizaciones internacionales relacionadas con ellos (cfr. IPE, 1981; Carron y Chau, 1986).

En México el interés por el tema de la desigualdad educativa, era sumamente fuerte a principios de los setenta. En el No. 3 del volumen II de la *Revista del Centro de Estudios Educativos*, David Barkin escribía:

El tema que a nuestro juicio ha predominado en los últimos números de esta Revista del CEE es la relación entre la distribución de la educación y la distribución del ingreso (1972:100).

En efecto, en los primeros volúmenes de la Revista (años 1971 y 72, 8 números en total) encontramos no menos de 8 trabajos alrededor de estas cuestiones: Barkin (1971, 1972a, 1972b); Lobo (1972); Mir (1971a y 1971b) y Urrutia Montoya (1972a y 1972b).

Si bien la preocupación por un desarrollo educativo más equitativo ha seguido marcando la línea editorial de la Revista (cfr. Latapí, 1982) el número de trabajos que estudia específicamente la cuestión de la desigualdad ha sido menor después de esos primeros años, pudiendo señalarse los de Muñoz Izquierdo (1974 y 1990); Jallade (1976 y 1979); Solari (1980); Montemayor (1980) y Gómez del Campo (1981). Además de estos trabajos hay que mencionar los del Dr. Pablo Latapí (1974, 1980, 1983 y 1990).

Las razones del cambio de interés son, seguramente, diversas. Ya en 1972 Barkin terminaba el comentario al que nos hemos referido, en el que criticaba dos trabajos hechos desde la perspectiva de las teorías económicas del capital humano, con el siguiente llamado:

Abandonemos los modelos académicos, técnicos y enajenantes, y sustituyámoslos por un análisis radical (*stricto sensu*: hasta las raíces) de la función y operación del sistema escolar como mecanismo dependiente del capitalismo que caracteriza en el momento actual a muchos países latinoamericanos (1972:101).

De hecho no sólo las teorías de la economía neoliberal fueron cuestionadas por enfoques alternativos como las de la segmentación de los mercados laborales, la "hipótesis del filtro" o los "modelos de competencia por el empleo" (cfr. Blaug, 1981 y Klees, 1989), sino que en general se tendió a preferir los acerca-

mientos cualitativos y microeducativos a los cuantitativos y macroeducativos.

En otra importante revisión de literatura, preparada para el 1er. Congreso Nacional de Investigación Educativa, María de Ibarrola indica cómo entre los trabajos característicos de las primeras etapas del desarrollo de la investigación educativa en el país, con un enfoque predominantemente “empirista metodológico”, se encuentran varios que precisamente pretendían cuantificar la magnitud de la desigualdad escolar y relacionarla con la de la desigualdad social (1981: 94-95).

De Ibarrola señala la importancia del fundamento estadístico del Plan de Once Años y del Diagnóstico Educativo Nacional dirigido por el Dr. Latapí, y después apunta las limitaciones de los trabajos “empiristas” y los distintos esfuerzos por superarlos, especialmente desde un punto de vista neomarxista, y contraponiendo enfoques microeducativos y cualitativos a los macroeducativos y cuantitativos anteriores (1981).

Aunque seguimos encontrando trabajos con enfoques derivados de los de finales de los sesenta y los setenta, con nuevos elementos, como muestra por ejemplo otro estado del arte reciente (Muñoz Izquierdo, 1989), parece que ya no se han hecho otros que traten de cuantificar la desigualdad escolar. En otra reciente revisión de la literatura latinoamericana sobre calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria no se encuentra ningún estudio de este tipo (Muñoz Izquierdo (Ed.), 1988).

No puede negarse que el rechazo de los trabajos cuantitativos tiene cierto fundamento debido a la superficialidad de no pocos de ellos; pero también parece que ese rechazo muchas veces ha sido excesivo y no se ha traducido en trabajos efectivamente superiores. El hecho, mencionado por Ibarrola (1981:90), de que un trabajo como el fundamento estadístico del Plan de Once Años se siguiera citando mucho tiempo después de su elaboración indica que no ha habido otros más recientes con información comparable. La reacción antiempirista en muchas ocasiones cayó en el error opuesto, abundando en especulaciones carentes de bases empíricas.

Las consideraciones anteriores ubican la intención de este artículo que es analizar cuantitativamente la concentración de la escolaridad a nivel nacional y estatal en nuestro país de 1970 a

1990, a partir de la información de los Censos Nacionales de Población correspondientes.

Sin ignorar las importantes aportaciones de la investigación reciente —que precisamente muestran la complejidad de la cuestión—, el estudio no pretende llegar a explicaciones causales ni de la desigual distribución de la escolaridad, ni de sus repercusiones sobre la desigualdad social; pretende sencillamente sistematizar una información existente y fácilmente disponible que por su misma abundancia no es analizada y aprovechada.

Son conocidas las limitaciones de la información censal, y en el caso mexicano especialmente las del Censo de 1980. Estas pueden verse en un ejemplo: la población que ofreció información sobre su escolaridad en el estado de Oaxaca fue menor en 1980 que en 1970.

A pesar de ello, sencillos análisis nos permitirán apreciar los alcances y las limitaciones de una política educativa que nunca abandonó el discurso de la igualdad, pero tampoco lo ha llevado a la práctica efectiva y regularmente.

I. CONSIDERACIONES TEÓRICAS SOBRE LA NOCIÓN DE DESIGUALDAD

A. Concepciones de igualdad general y educativa

Los conceptos de igualdad y desigualdad hacen referencia, de manera muy general, a la distribución de un bien entre los integrantes de una población.

Para precisar dichos conceptos es necesario definir con claridad tres elementos: el bien que se va a distribuir, la población entre la que se distribuirá, y el criterio de equidistribución, o sea cuándo se considerará que el bien en cuestión está igualmente distribuido.

En lo que se refiere a la igualdad educativa, es esencial distinguir entre igualdad de acceso, de resultados internos y de resultados o impacto externo (Solari, 1980; Gómez del Campo 1981; Latapí 1983; Carron y Chau 1986).

Como señala Latapí, la educación no se limita a los procesos que tienen lugar en las instituciones escolares, sino que incluye otros que se dan en el ámbito de las relaciones laborales, sociales, políticas, culturales y religiosas, e indica que “hablar de la distribu-

ción igualitaria o no igualitaria de esta educación llamada informal es prácticamente imposible” (1983).

Pero aún limitándose a la educación formal, se puede concebir el “bien a distribuir” de diferente forma:

a) Considerando la disponibilidad de ciertos recursos (instalaciones físicas, mobiliario, material escolar, maestros, etc.), independientemente de su calidad, su cantidad y su uso efectivo por parte de los destinatarios teóricos; en este sentido se puede hablar de igualdad de oportunidades formales, y se usa cuando se señala que un Estado tiene capacidad instalada para atender al 100% de la demanda de niños de 5 años de edad en un grado único de preescolar.

b) Considerando la disponibilidad efectiva de esos recursos, o sea la medida en que de hecho la población destinataria hace uso de ellos; en este sentido hablamos de igualdad de acceso y permanencia, todavía sin considerar ni la calidad y cantidad de los recursos, ni los resultados alcanzados por los alumnos, en términos de aprendizaje.

c) En tercer lugar, podemos considerar no sólo la existencia de ciertos recursos, sino también su cantidad y calidad. Hablaremos pues de igualdad cuantitativa de insumos. No es lo mismo ir a una escuela bien equipada, con maestros profesionales bien pagados etc., que a una muy precaria, atendida con altos índices de ausentismo por no profesionales, con salarios simbólicos. Coleman señala cómo, dadas las desigualdades de los ambientes familiares de los niños, una pequeña cantidad (intensidad) de educación formal, aunque fuera igual para todos, tendría efectos muy diferentes, en tanto que una cantidad mayor tendría efectos más semejantes. Por ello dice que:

[...] desde esta perspectiva, la igualdad de oportunidades educativas depende no sólo de la igualdad en la distribución de los recursos escolares, sino también de la intensidad de los efectos de esos recursos. (1990:155-164)

Una idea semejante es la que maneja Darcy Ribeiro cuando indica que el reducido horario (3.5 horas diarias) de las escuelas brasileñas, obligadas por la explosión demográfica a atender tres turnos de niños diariamente, puede ser suficiente para los niños de

clase alta que cuentan con toda clase de apoyos en casa, pero resulta catastrófico para los niños de clase baja (1986).

d) Dando un importante paso, se puede considerar como “bien a distribuir” no a los recursos o insumos, sino a los resultados escolares, en términos de aprendizaje, y esto tanto en aspectos cognoscitivos como actitudinales, etc. Pasar de la concepción presentada en los apartados anteriores a ésta resulta muy importante, tanto que el concepto de igualdad educativa de hecho cambia: dadas las diferencias personales, familiares y sociales, para llegar a la igualdad de resultados se tiene que postular una desigualdad de insumos, pero en sentido opuesto a lo usual, con enfoque compensatorio, de equidad, ofreciendo más apoyo a quienes más lo necesitan por tener condiciones menos favorables fuera de la escuela (Latapí, 1983; Gómez del Campo, 1981; Harvey y Klein, 1989; Secada, 1989; Murphy, 1981). La polémica que siguió al Informe Coleman se debió a este cambio de enfoque: pese a la relativa igualdad de acceso e insumos que había logrado el sistema educativo americano aún estaba lejos de lograr la igualdad de resultados

James S. Coleman que, además de ser el responsable del famoso estudio, fue también quien primero y más profundamente analizó el concepto de igualdad de oportunidades educativas (cfr. la serie de trabajos de 1968, 1969, 1974, 1975, 1976 y 1986 recogidos en 1990), recuerda cómo el cambio fundamental puede situarse en 1954, cuando la Suprema Corte de Justicia de la nación modificó una decisión previa, de 1896, según la cual era legal que existieran escuelas exclusivamente para blancos o para negros, con tal que dispusieran de recursos equivalentes y siguieran un mismo currículo (1968, en 1990:23).

La histórica decisión de la Corte con el famoso caso “Brown contra el Consejo Escolar de Topeka”, en Kansas, hizo que, a partir de 1954, las escuelas segregacionistas, aunque fueran adecuadas en cuanto a recursos (*separate but equal*) fueran ilegales (cfr. Levine y Jo Bane, 1975: 4).

Coleman destaca que en la base de tal decisión está la consideración de que, pese a la igualdad de recursos, la segregación racial impedía la igualdad de resultados:

[...] era evidente que aun con idénticas instalaciones e idénticos salarios para los maestros en escuelas segregadas, en algún sentido la “igualdad

de oportunidades educativas” no existía... pero la fuente de la desigualdad era un sentimiento no articulado. Con la decisión de la Suprema Corte ese sentimiento comenzó a tomar forma: su esencia era que los efectos de escuelas separadas eran diferentes, o era probable que lo fueran. Así comenzó a tomar forma un concepto de igualdad de oportunidades centrado en los efectos de la escolarización. (1968, en 1990: 23).

Coleman añadía que la decisión de la Corte se basaba en una mezcla de dos razonamientos sin distinguirlos bien: por una parte el ya mencionado de los *efectos* desiguales de las escuelas segregadas y, por otra, el que éstas violaban las libertades fundamentales. Para mostrar cómo implícitamente se aceptó que no bastaba la igualdad de resultados, Coleman acude a lo que llama “un simple experimento mental”:

Supóngase que las escuelas operaran sólo durante una hora a la semana, y que asistieran a ellas los niños de todas las clases sociales indistintamente. Así se cumplirían los supuestos del primitivo concepto de igualdad de oportunidades, con una escuela gratuita, con un currículum único, a la que asistirían todos los niños de la localidad. Pero obviamente esto no hubiera sido aceptado ni siquiera en el pasado como igualdad de oportunidades, dado que los efectos de tal escuela serían mínimos. Los recursos educativos adicionales ofrecidos por las familias de clase media y alta —sea en casa, con maestros particulares, o en escuelas privadas suplementarias— habrían creado graves desigualdades de resultados (1968 en 1990:23-24).

e) Todavía es posible dar un paso más, y concebir la igualdad educativa como igualdad de resultados externos, o sea del impacto o las repercusiones que determinada educación tiene en cuanto al trabajo, nivel socioeconómico, estatus, etc. Este paso adicional puede darse si la educación formal no es concebida como un fin, o un bien en sí misma, sino como un medio, como un bien en la medida que permite el acceso a otros bienes como el dinero o el prestigio social.

B. El enfoque del análisis

Analizaremos aquí la desigualdad educativa en México limitándonos al segundo de los sentidos mencionados, o sea a la igualdad de

acceso a la escuela y de permanencia en ella por parte de la población.

El primer sentido, el de la igualdad "formal", parece claramente poco relevante; los otros, que son muy interesantes, no se considerarán básicamente por falta de información al respecto. En efecto, por lo que se refiere al tercer sentido, de la igualdad de recursos, sería sin duda excelente si se pudiera lograr, aun sin llegar a la igualdad de resultados, pues parece claro, incluso careciendo de estudios rigurosos, que en nuestro sistema educativo persiste una gran desigualdad en este sentido. Como dice un documento del Centro de Investigaciones Cultural y Científica A. C.:

La oferta educativa se traduce oficialmente en aulas construidas y maestros pagados; una oferta que tome en cuenta la permanencia y calidad de los servicios arrojaría desigualdades profundas entre regiones y grupos sociales: de niños con 50 días de clases al año contra niños atendidos todo el año, de aulas sin pizarrón a escuelas dotadas de computadoras, etc. (1989: 24).

Aun los aspectos más elementales de la oferta se han deteriorado mucho, en relación con los niveles alcanzados en 1982, como consecuencia —por lo menos en parte—, de la crisis económica a partir de esa fecha (cfr. Lavín, 1989; Muñoz Izquierdo y Schmelkes, 1991; Díez-Frutos, 1988).

No disponemos de datos recientes sobre el gasto público en educación por estado, pero los trabajos relativamente antiguos disponibles (Mir, 1971; Muñoz Izquierdo, 1973; Muñoz Izquierdo y Rodríguez, 1977) muestran que no había ninguna relación entre la importancia de dicho gasto y el nivel de desarrollo de un estado, lo que evidenciaba la ausencia de una política, ya no compensatoria, sino simplemente igualitaria; la asignación de recursos se basa en la capacidad de negociación o de presión, en el marco de una "dinámica de distanciamiento regional" observada desde fines de la revolución hasta 1980 (cfr. Medellín y Ramírez, 1974: 198).

El cuarto sentido, el de la igualdad de resultados, también es muy importante, pero tampoco puede considerarse por falta de información. En efecto, los resultados de las evaluaciones que realiza cada maestro durante y al final de cada ciclo escolar no son comparables ni confiables. En un diagnóstico de la educación

básica en el estado de Aguascalientes, realizado en 1983 y publicado años después (Martínez Rizo *et al.*, 1990), escribíamos en relación con las cifras oficiales de aprobación y reprobación:

Hay una observación fundamental que pone en tela de juicio la validez de estas cifras: es perfectamente conocido el hecho de que los sistemas de evaluación en la educación primaria en todos los estados de nuestro país dejan un margen amplísimo a la iniciativa y responsabilidad de cada maestro, puesto que ni siquiera a nivel de escuela, mucho menos a nivel de zona escolar o de estado, se establecen mecanismos uniformes de evaluación que permitan obtener resultados comparables (Martínez Rizo *et al.*, 1990:23).

Si cada maestro es prácticamente autónomo para decidir quienes de sus alumnos serán promovidos al año siguiente y quienes serán reprobados, resulta sorprendente la continuidad de las cifras de reprobación y la estabilidad de las grandes tendencias que se han observado en las cifras anteriores (1990: 23).

La explicación se apuntaba a continuación:

Para cualquier persona que esté suficientemente informada sobre las prácticas habituales en el medio educativo mexicano la respuesta es sencilla: la estabilidad en las cifras y tendencias mencionadas se debe a la permanencia de las políticas que, si no en forma oficial, por lo menos extraoficialmente, son implantadas por las autoridades educativas, sobre todo en el nivel de inspectores de zona. Se sabe que los inspectores recomiendan, por no decir exigen, a los directivos y maestros de su zona, la presentación de resultados que no excedan determinados parámetros, por lo que se refiere a reprobación, considerando que cifras más elevadas constituirían un descrédito para su actuación profesional (1990: 24).

Existen datos más confiables, pero no están disponibles para los investigadores; en efecto, la SEP aplica, desde hace bastantes años, pruebas de conocimientos a muestras representativas de los diversos grados de la educación primaria en todos los estados de la República, pero guarda celosamente los resultados como información confidencial.

Como escribe el documento ya mencionado del CICC:

Las evaluaciones realizadas por la SEP bajo el nombre de Evaluación del Rendimiento Académico de la Primaria (ERAP) son desconocidas por la

sociedad y por los mismos padres de familia y maestros, y con la pérdida de objetividad de las calificaciones emitidas por los maestros de hecho el logro de escuelas y alumnos es una incógnita.

En esta situación, los padres de familia, aunque conocen las calificaciones de sus hijos, desconocen su verdadero aprovechamiento y la calidad de las escuelas. A la sociedad la confidencialidad de los resultados de la evaluación del aprendizaje la conduce a ignorar el destino de uno de sus esfuerzos y gasto y a la imposibilidad de proponer medidas para su mejora o, al menos, a colaborar eficazmente en los resultados escolares (1989:16).

Hay algunos estudios que muestran cómo los resultados oficiales no reflejan en modo alguno el logro real de los objetivos de aprendizaje. El diagnóstico educativo del estado de Aguascalientes nos dice, por ejemplo, que en el ciclo 1981-1982 las cifras oficiales de reprobación en el conjunto de la primaria y en los diversos grados, eran las siguientes:

CUADRO 1
Tasas de reprobación por grado, control y tipo.
Aguascalientes 1981-1982.

<i>Tipos escuelas</i>	<i>Grados</i>						<i>Total</i>
	<i>1o.</i>	<i>2o.</i>	<i>3o.</i>	<i>4o.</i>	<i>5o.</i>	<i>6o.</i>	
Urbanas	9.63	6.50	7.20	6.70	5.44	1.30	6.43
Rurales	15.85	12.15	10.93	8.93	7.33	0.57	10.67
Públicas	12.67	8.11	8.91	7.70	6.20	1.00	8.27
Privadas	5.98	4.25	4.95	4.72	4.28	1.98	4.48
Total	12.17	8.71	8.57	7.45	6.02	1.09	7.95

Fuente: Martínez Rizo *et al.*, 1990: 23, Cuadro 3.

Frente a estas cifras, las que se habrían obtenido si la reprobación se hubiera decidido con base en la aplicación de pruebas basadas en los objetivos básicos de los programas oficiales eran estas otras:

CUADRO 2 Porcentaje de alumnos reprobados según pruebas

	Grados y áreas											
	2o.			4o.			6o.					
Escuela	Esp.	Mat.	Total	Esp.	Mat.	Total	Esp.	Mat.	C.Soc.	C.Nat.	Total	
Urbana	55.5	67.8	66.6	33.9	78.6	63.1	62.8	85.7	36.1	64.7	83.8	
Rural	72.0	83.7	85.7	52.7	83.7	75.6	72.9	87.2	45.7	61.1	84.9	
Pública	62.1	75.5	75.1	41.2	84.6	70.1	69.0	89.0	38.5	66.2	86.8	
Rivada	47.3	53.8	57.0	17.0	34.0	26.0	44.3	68.8	41.8	47.8	67.2	
Total	60.7	73.4	73.3	38.9	80.0	66.4	65.7	86.1	38.9	63.6	84.1	

Fuente: Martínez Rizo *et al.*, 1990: 39, Cuadro 10.

La diferencia entre unas cifras y otras es tremenda: 8.71% contra 73.3% de reprobación global en segundo grado; 7.45% contra 66.4% en cuarto; y 1.09% contra 84.1% en sexto.

En el último grado de primaria el contraste es total: prácticamente nadie reprueba oficialmente, mientras que en la realidad apenas un 16% de los alumnos alcanza los objetivos *básicos* de aprendizaje.

Esto quiere decir que la mayoría de los alumnos termina la primaria sin un manejo suficiente de las habilidades de lectura y expresión escrita; sin dominar la aritmética elemental; y sin un bagaje básico de conocimientos sobre la naturaleza y la sociedad.

Una encuesta reciente, aplicada por iniciativa de la revista *nexos*, obtuvo resultados semejantes: el 83.7% de los alumnos de primaria y el 96.2% de los de secundaria obtuvieron una calificación inferior a 6 sobre 10 (Guevara Niebla, 1991).

Todavía habría que añadir que la relevancia de los objetos curriculares no es evidente. En otras palabras, es posible que algunos de los conocimientos que se pretenden transmitir en la escuela no sean de utilidad para los educandos en su vida diaria, mientras que aspectos de gran importancia en la vida pueden no ser atendidos adecuadamente por los programas escolares.

Es de gran importancia, pues, evaluar de la manera más objetiva posible el aprendizaje logrado por los alumnos, no sólo en relación con los programas oficiales, sino también y sobre todo en relación con las “competencias mínimas” necesarias para la vida, obviamente, en un contexto dado.

Hasta ahora no se había hecho, que sepamos, una evaluación

así. Un proyecto recién terminado del Instituto Internacional de Planeación de la Educación de París con el Centro de Estudios Educativos y la Secretaría de Educación Pública es el primer esfuerzo en esta dirección (Schmelkes, 1991).

Por lo que se refiere al quinto y último sentido, el de las repercusiones educativas en relación con otros aspectos como el empleo, los ingresos y el estatus social, tampoco lo consideraremos porque, aunque en este caso sí existen diversos estudios como algunos de los mencionados en la introducción, la interpretación de los resultados es todavía tan controvertida que habrá que esperar a que se forme un consenso mínimo después de nuevos trabajos más detallados y completos.

Un trabajo reciente, refiriéndose a la docena de revisiones de literatura de los principales aspectos de la economía de la educación publicadas en la última década, establece:

Además, la seguridad con la que cada revisión, al igual que casi todos los estudios de la disciplina, valora la teoría y la evidencia empírica, oculta la clara experiencia de que existen diversas perspectivas teóricas ampliamente divergentes en conflicto. Para la mayor parte de los especialistas nos resulta claro que los tomadores de las decisiones pueden contratar economistas inteligentes y capaces para que apoyen con argumentos e investigaciones cualquier política o programa que los políticos quieran que se apoye" (Klees, 1989: 244).

En el campo sociológico también la polarización simplificada de puntos de vista teóricos sobre la desigualdad educativa propia de los años setenta ha cedido el paso a visiones mucho más complejas y matizadas (cfr. Jacob, 1981).

En México, uno de los estudios más completos de C. Muñoz Izquierdo, concebido precisamente para someter a prueba hipótesis diversas en un esfuerzo por construir "una teoría integrativa del mercado de trabajo", concluye honestamente:

Los análisis aquí presentados permitieron comprobar que las relaciones existentes entre los antecedentes sociales, la escolaridad, la ocupación y el ingreso, tienen un grado de complejidad superior al que se había considerado en otras investigaciones (Muñoz Izquierdo *et al.*, 1978: 85).

Solari indica que la cuestión de los resultados externos exige

estudios longitudinales de cohortes durante varios años, como los del ejemplar “modelo de Wisconsin” de Sewell, Hauser y otros; esto todavía no se encuentra en América Latina, por lo menos con la duración adecuada: el trabajo de Schiefelbein y Farrell en Chile “tiene la limitación de que los integrantes de la muestra recién se encuentran en las primeras etapas de su ingreso al mercado de trabajo” (Solari, 1980:29-30), mientras que la muestra de Wisconsin está siendo seguida desde 1957 (Sewell, 1991).

Por otra parte, y aunque parece más sencillo estimar la desigualdad de los ingresos, ya que la moneda constituye un común denominador que facilita la medición, de hecho resulta sumamente difícil precisar los ingresos en especie y los irregulares, tener en cuenta las diferencias de poder adquisitivo para comparaciones internacionales o intertemporales, etc. (Atkinson, 1981).

De hecho, prácticamente no se encuentran datos sobre la distribución del ingreso a nivel estatal en nuestro país, y los únicos que pudieron obtenerse ofrecen cifras tan inconsistentes que resultan inutilizables.

Hernández y Córdoba presentan los coeficientes de Gini de la distribución del ingreso por estado en 1958 y 1970, y la correlación entre ambas series es de -0.003. Por ejemplo, Querétaro que ocupa el primer lugar de desigualdad en 1958, pasa al penúltimo lugar (31o.) en 1970 (1982:78). Obviamente, por lo menos una de las dos series de datos, y probablemente ambas, no corresponden a la realidad.

En el trabajo más reciente de otra de las personas que más han estudiado el tema de la distribución del ingreso en México, Ifigenia Martínez H., si bien se considera claro que tal distribución ha empeorado durante los últimos años a resultas de la crisis económica, se fundamenta esta opinión en los datos sobre la distribución *funcional* del ingreso, y no en datos sobre la distribución *personal*, lo que hace pensar que no se cuenta con datos confiables recientes de ese tipo.

En cuanto a la distribución *funcional* del ingreso, esto es en cuanto a la participación *relativa* de los sectores capital, trabajo y gobierno, los datos de Navarrete muestran claramente que, después de una mejoría relativa del factor trabajo de 1950 a 1976, de esa fecha en adelante, y especialmente después de 1981, su situación se ha visto gravemente deteriorada en comparación con el factor capital (Navarrete, 1992: 121-122).

Pero en cuanto a la distribución *personal* del ingreso, la investigadora sólo proporciona datos comparativos de 1950 y 1975, periodo en el que el índice de Gini respectivo pasó de 0.50 (0.51 según Altimir) a 0.57 (0.56 según Altimir). O sea que la distribución personal empeoró, a pesar de que durante ese lapso la distribución funcional mejoraba. Esto hace ver la complejidad de la cuestión, así como la insuficiencia de trabajos al respecto.

Por todo lo anterior, y como se ha dicho, el análisis siguiente se limitará a la consideración de la desigualdad educativa en el sentido de acceso y permanencia *efectivos* en los servicios escolares. En otras palabras, se tratará de un análisis de la desigualdad de la distribución de los años de escolaridad terminados por la población de 15 años o más, tanto a nivel nacional como por estado, a lo largo de las dos décadas transcurridas de 1970 a 1990.

C. El criterio de equidistribución

Un punto importante y estrechamente vinculado con los conceptos que estamos analizando, es el relativo al criterio de equidistribución, o sea el punto de referencia, necesariamente normativo, con el que compararemos una distribución real cualquiera para calificarla como más o menos igualitaria. El criterio más obvio, aunque no el único, es el de equidistribución en el sentido de que a cada individuo de la población corresponda una cantidad igual del bien a distribuir. Este es el criterio que Cortés y Rubalcava designan como "democrático" (1982).

Este término nos remite a los criterios que se han utilizado para distribuir el poder y/o la riqueza en los diversos sistemas que ha conocido la historia.

En el antiguo régimen dichos bienes se distribuían según el apellido, según el rango de la familia del individuo: unos nacían para mandar y poseer y otros para obedecer y carecer de todo.

En las sociedades económicas cada accionista tiene tantos votos cuantas acciones, o sea que la facultad de decisión se distribuye en función de la propiedad, y en los sistemas primitivos de sufragio la capacidad de votar también dependía de la condición de hombre libre, de la propiedad de bienes, de la capacidad de leer, etcétera.

Las democracias modernas, al igual que las sociedades coopera-

tivas, funcionan con base en el principio de “una persona un voto”: la igualdad de dignidad y derechos humanos de las personas se extiende al peso de la participación en las decisiones colectivas.

Pero no es difícil ver que puede haber otros criterios, que pueden incorporar más o menos solidaridad o altruismo. En una familia, por ejemplo, se considerará normal repartir la comida en forma desigual, en función de algunas características particulares, como ciertas necesidades específicas: el más corpulento, o el más frágil, la madre que amamanta, el bebé lactante, la anciana enferma. Expresiones como “las mujeres y los niños primero” reflejan esta convicción generalizada de que en, algunos casos, los débiles —o, tal vez, los que tienen más potencial reproductivo— deben recibir una atención prioritaria.

Es clásico el planteamiento marxista que opone el criterio de distribución propio de la futura sociedad comunista (de cada quién según su capacidad, a cada quién según su necesidad) al criterio socialista (a cada quién según su trabajo o contribución) y al capitalista (a cada quién según su capital, y al que no tenga capital el mínimo para que subsista y siga produciendo) (cfr. Gómez del Campo, 1981).

La gradual supresión del egoísmo en favor de la solidaridad es aparente en estos criterios (cfr. Secada, 1989).

Debe observarse que el paso de la tercera manera de concebir la igualdad educativa a la cuarta, de la igualdad de recursos a la de resultados, significa una evolución, ya que implica, como hemos visto, un enfoque compensatorio; un paso de la noción de igualdad “democrática” a la equidad, dando más al que necesita más para que obtenga resultados iguales.

Ahora bien, si nadie estaría de acuerdo con un sistema educativo paupérrimo, aunque fuera igual para todos, como en el experimento mental de Coleman, también parece claro que nadie dará tanta prioridad al objetivo de igualar los resultados educativos, como para estar dispuesto a sacrificar cualquier cosa en aras de tal logro. Como señala el mismo Coleman (1969 en 1990:163) y otros autores como Jencks (1972), para acceder a la igualdad de resultados educativos se requeriría maximizar el cociente “influencia de la escuela sobre influencia de la herencia y del medio familiar”, bien sea haciendo que la intensidad de los recursos escolares tendieran al infinito, o bien haciendo tender a cero o aleatorizando las

influencias genéticas y familiares, tal vez con matrimonios aleatorios y educación de los niños fuera del hogar; seguramente pocos estarán dispuestos a pagar un precio tan grande por la igualdad de resultados.

Apple afirma que, en el marco de las políticas conservadoras de los gobiernos de Reagan y Thatcher, se ha modificado el concepto de igualdad educativa mismo (1989). Tal vez sea más exacto decir que ha cambiado la prioridad atribuida al objetivo de lograr la igualdad de resultados educativos, incrementándose en cambio el peso de objetivos como recuperar la competitividad comercial, o reforzar el liderazgo militar. Lógicamente esto trae consigo una reducción, o por lo menos un incremento nulo, de los recursos públicos para la educación, lo cual, aunado a los rendimientos decrecientes de la inversión educativa y a la creciente dificultad de lograr resultados iguales en poblaciones que cada vez cuentan con mayores dificultades y carencias, hace que el objetivo de la plena equidad se posponga indefinidamente y se vea cada vez más remoto.

Es interesante señalar que en los países de Europa oriental, específicamente los que antes conformaban la URSS, Polonia y Checosvaquia, se dio durante décadas una oscilación periódica entre diferentes criterios de admisión a la educación superior: en unas épocas predominaron criterios de equidad, que asignaban "cuotas" proporcionales de alumnos de nuevo ingreso en función de la profesión de sus padres, mientras que en otros se daba mayor peso a los resultados personales en pruebas de admisión objetivas, independientemente del origen de clase (Markievicz Lagneau, 1969).

II. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS: LA MEDICIÓN DE LA DESIGUALDAD

La historia de las medidas de desigualdad es tan antigua como la del desarrollo de la estadística contemporánea. La medida más conocida y utilizada, el Coeficiente de Gini, fue propuesta por el estudioso italiano en 1912 (Coulter, 1989:50). La curva de Lorenz, base de muchas medidas, fue concebida por ese autor en 1905 (Sen, 1979:45 y Coulter, 1989:8). Pese a no ser una de las áreas de mayor proliferación, el número de medidas de desigualdad que se han desarrollado hasta ahora es bastante grande. En una

presentación muy reciente y completa, Philip B. Coulter presenta no menos de 40, sin contar variantes (1989).

Naturalmente, no todas las medidas son igualmente adecuadas. Con base en las consideraciones de Allison (1978), Sen (1979), Cortés y Rubalcava (1982), y Coulter (1989), parece que la balanza se inclina claramente hacia el índice de Gini, pese a su dificultad de cálculo, y con la ventaja de permitir la comparación con otros estudios que lo utilizan.

Por lo demás, hay una alta correlación entre estos índices, como muestran nuevamente Cortés y Rubalcava (1982:98).

Para utilizar adecuadamente el índice de Gini hay que hacer todavía algunas consideraciones, teniendo presente el caso concreto de la variable escolaridad a la que lo aplicaremos:

En primer lugar hay que tener en cuenta el grupo de edad a que se refiera la distribución: dado que el nivel de escolaridad está aumentando, es obvio que si consideramos sólo a la población de 40 años en adelante obtendremos cifras muy diferentes de las que resultarán si tomamos de 25 años para arriba. Pero por otra parte, si tomáramos a toda la población tendríamos un buen número sin escolaridad (los menores de 6 años) sin que esto fuera indicio de desigualdad real en un sentido relevante. Se toma la población de 15 años o más, concientes de que a esa edad todavía muchas personas siguen estudiando; pero la proporción de los que ya abandonaron la escuela es más de la mitad, por lo que ya es importante considerarlos. Pero no se podrán hacer comparaciones simples con estudios que consideren otros grupos de edad.

En segundo lugar, es importante tener en cuenta el grado de agregación de la información utilizada para calcular los índices. Es fácil mostrar que el área que representa la desigualdad bajo la curva de Lorenz será tanto mayor cuanto más fino sea el desglose de la información. Por consiguiente el índice de Gini se incrementará con datos desagregados, y tenderá a bajar mientras más agregados sean los datos, para un mismo grado de desigualdad.

Para interpretar los cambios del índice en el tiempo es muy importante considerar un trabajo más reciente de Fernando Cortés y Rosa Ma. Rubalcava (1988), en el que muestran cómo las variaciones en el índice de Gini pueden deberse a cambios en el tamaño del grupo que recibe cierta proporción de un bien, a cambios en la proporción del bien recibido, o a una combinación de ambos aspectos.

Para interpretar correctamente los valores que tome el índice de Gini en los análisis que haremos, no basta conocer teóricamente las características matemáticas de la medida, sino que es indispensable un conocimiento empírico de numerosas distribuciones de diverso grado de concentración, para poder apreciar cuándo estamos ante una situación realmente extrema de desigualdad, o una muy alta de igualdad, dado que los extremos teóricos de 1 o 0 en la práctica no se encuentran.

Si podemos interpretar casi automáticamente la información que se nos da de que, por ejemplo, cierto deportista profesional mide 2.16 metros de estatura, y reaccionamos de inmediato exteriorizando nuestra sorpresa, es porque sabemos perfectamente que una persona de sexo masculino y de estatura "normal" en nuestro medio mide, digamos entre 1.60 y 1.80.

Si se analizan muchos casos de distribución de la escolaridad en países industrializados y subdesarrollados, en estados "avanzados" o "atrasados" de México, y en distribuciones imaginarias más o menos concentradas, se encontrará que los extremos prácticos de la igualdad o desigualdad no son 0 y 1, sino aproximadamente 0.1 y 0.9, o inclusive 0.15 y 0.85. El carecer de estos puntos de referencia prácticos explica el hecho de que en un trabajo, por lo demás muy serio, sobre la distribución de la escolaridad en Colombia, ni el autor ni un crítico hayan sospechado que había un error sistemático en los cálculos (Urrutia Montoya, 1972, y Barkin, 1972a). Los índices de Gini calculados por Urrutia Montoya están todos sobrestimados, porque el autor calculó el porcentaje del nivel de educación erróneamente, y la falla se repitió en todos los cuadros que construyó para sacar los índices. La diferencia es muy considerable; por ejemplo Urrutia estima el índice de la distribución de la educación en 1964 para el grupo de edad 20-24 años en 0.95, cuando en realidad es de 0.52.

III. DESIGUALDAD EDUCATIVA Y SOCIAL EN EL MUNDO

En la literatura revisada encontramos diversas informaciones sobre la desigualdad educativa en varios países, medida siempre con el índice de Gini, pero difíciles de comparar rigurosamente teniendo en cuenta los criterios mencionados.

En el trabajo ya mencionado de Urrutia Montoya se cita un

trabajo de la OCDE de 1970, con datos de algunos países de esa organización, sin precisar el grupo de edad:

CUADRO 3
Concentración de la educación en países de la OCDE

Francia	(mujeres, 1962)	0.16	Estados Unidos	(1950)	0.22
Francia	(hombres, 1962)	0.17	Estados Unidos	(1960)	0.19
Holanda	(1950)	0.17	Canadá	(1961)	0.21

Fuente: Urrutia Montoya, 1972: 42.

El mismo autor cita otro estudio de H. Lydall, de 1968, con datos de países desarrollados y subdesarrollados, en los que sí precisa la población:

CUADRO 4
Concentración de la educación en diversos países

Reino Unido	(Hombres y mujeres en la PEA,	1951)	0.18
Japón	(Hombre de 25 años y más,	1960)	0.24
Estados Unidos	(Hombre de 25 a 64 años,	1960)	0.29
Canadá	(" " "	1961)	0.30
Hungría	(" " "	1960)	0.33
Israel	(" " "	1961)	0.37
Argentina	(Hombres de 20 años o más,	1947)	0.45
Chile	(Hombres de 25 a 64 años,	1960)	0.54
Filipinas	(Hombres de 20 años o más,	1960)	0.57
México	(Hombre de 30 años o más,	1968)	0.68
Brasil	(Hombre de 25 a 29 años,	1950)	0.78
Guatemala	(Hombre de 25 a 64 años,	1957)	0.80

Fuente: Urrutia Montoya, 1972: 43

Tampoco puede saberse a qué nivel de agregación se tenían los datos con los que se calcularon todos esos índices.

Por su parte, Psacharopoulos y Woodhall ofrecen datos tomados de Fields, sumamente agregados, con los que es posible calcular los siguientes índices de Gini:

CUADRO 5
Concentración de la educación en países subdesarrollados

Túnez	(1966)	0.92	R. Dominicana	(1970)	0.52
Argelia	(1971)	0.87	Sri Lanka	(1971)	0.42
Kenia	(1969)	0.80	Colombia	(1973)	0.40
India	(1971)	0.78	Chile	(1970)	0.33
Indonesia	(1971)	0.61	Paraguay	(1972)	0.33
Malasia	(1970)	0.55			

Fuente: Psacharopoulos y Woodhall, 1987: 234-235. Cálculos propios.

Tampoco se menciona a qué población se refieren los datos y, por lo demás, el elevado nivel de agregación que por una parte baja los coeficientes, como ya se dijo, por otra hace dudar de la exactitud de los datos especialmente en el grupo clasificado como "sin educación", cuyo peso explica los elevados índices de países como Túnez y Argelia. Hay que recordar que el índice para México en 1970, calculando con información agregada igualmente en sólo cuatro niveles, sería de 0.44.

Los mismos autores (1987: 245) presentan una gráfica, con datos tomados de un trabajo de Maas y Criel, de 1982, de donde pueden obtenerse índices de Gini para 16 países africanos, pero los índices resultan de un orden de tamaño tan distinto que no pueden aceptarse sin tener más información. Dos países obtienen índices inferiores a 0.1 (Madagascar 0.09 y Swazilandia 0.06) pero Kenia, que según los datos tomados del otro estudio tendría un índice de 0.80, según éste tendría sólo 0.14.

Urrutia Montoya compara también la distribución de la escolaridad y la del ingreso en diversos países y momentos, a partir de las fuentes ya mencionadas:

CUADRO 6
Concentración del ingreso y de la educación en varios países

<i>País</i>	<i>Año</i>	<i>Índice de concent. de los ingresos</i>	<i>Índice de concent. de la educación</i>
Canadá	1961	0.38	0.21

Francia	1962	0.51	0.17-0.16
Holanda	1950	0.45-0.41	0.17
Estados Unidos			
Unidos	1950	0.38	0.22
	1960	0.37	0.17
Reino Unido	1951	0.40	0.18
Argentina		0.48	0.45
México		0.53	0.68
Brasil		0.57	0.78
Colombia		0.57	0.84

Fuente: Urrutia Montoya, 1972:42-43.

A partir de esos datos el autor concluye que la escolaridad está mejor distribuida que el ingreso en los países más desarrollados, y peor en los países en vías de desarrollo, incluyendo a Colombia en donde consta, como ya se indicó, que el índice correspondiente a la escolaridad está mal calculado. Barkin también encontró que en México la educación está más concentrada que el ingreso, y consideró esto sorprendente (1971: 50). Barkin, con datos de Ifigenia Martínez, observó que en México el ingreso se concentró aún más entre 1950 y 1963 y que la educación seguía tan concentrada en 1970 como en 1950, pese a la innegable expansión del sistema educativo mexicano.

Sin embargo, los coeficientes de concentración de la escolaridad que presenta Barkin, incluyendo el interesante esfuerzo de ponderar la educación según los años cursados, por el uso de recursos educativos, y por el rendimiento de la educación, tenían bases muy precarias, como era lógico en su momento. Además, en unos casos se consideran las personas mayores de 15 años, en otros de 25 y en otros de 30.

El uso de recursos se estima globalmente con base en los costos educativos de los diferentes niveles, lo mismo que la rentabilidad de la educación (Barkin, 1971:51).

Latapí también señala la misma disparidad entre la concentración de la escolaridad y la de los ingresos (1983: 14).

Briónes (s/f) nos dice que la concentración de la educación en Santiago de Chile pasó de 0.29 en 1977 a 0.25 en 1982, mientras la concentración del ingreso pasaba de 0.34 a 0.32 en el mismo

periodo, si bien, al cruzarse las curvas de Lorenz correspondientes los deciles superior e inferior se alejaron.

Podemos aclarar bastante el panorama si tratamos de precisar cómo se extiende la escolarización, y calculamos los índices de Gini que corresponden a varias situaciones típicas.

Si partimos de una situación extrema en la que no existiera educación formal en absoluto, e imagináramos la introducción novedosa de escuelas: y si pensamos que esto sucede en la forma "normal" en una sociedad estratificada social y regionalmente, sabremos que en un principio el acceso a las nuevas facilidades estará restringido a una pequeña minoría privilegiada.

Y como la expansión de la escolaridad no se realiza con criterios de equidad, no sucede que se espere a generalizar un nivel educativo (digamos la primaria) antes de comenzar el siguiente, sino que, por el contrario, se van desarrollando los niveles superiores en la medida en que los van demandando los que terminan el nivel anterior, aunque muchos todavía no tengan acceso a este último, o no lo terminen.

Aunque contradiga la retórica habitual, esto es lo que ha sucedido en muchos sistemas educativos, si no es que en todos. Así por ejemplo, a pesar de que ya en 1792 Condorcet planteaba a la Asamblea Nacional de la Francia revolucionaria la idea de un sistema nacional de educación básica universal, y a pesar de que esta idea era adoptada oficialmente, no fue sino hasta casi un siglo después, en tiempos de J. Ferry, cuando se generalizó de hecho la escuela elemental francesa; en cambio los que se extendieron desde principios del siglo XIX fueron los liceos, escuelas de nivel medio superior para los hijos de la burguesía que ya tenían acceso a la escuela elemental, y contaban también con la capacidad de presionar efectivamente para contar con mayores facilidades y servicios (cfr. Delval, 1991: 18-25).

Este proceso que sigue el "modelo de colas" no es, ciertamente, equitativo; y menos cuando lo que se cobra por el servicio educativo tampoco depende de la capacidad económica de los usuarios, sino también de su capacidad de presión, en tal forma que la educación superior resulta prácticamente gratuita mientras que las comunidades más pobres tienen que contribuir significativamente a costear incluso la educación elemental de sus hijos (cfr. Schmelkes, 1978).

Sin embargo, el modelo se ajusta bastante a la realidad de

sociedades con grupos muy desiguales en cuanto a la capacidad de demanda y de presión para ver satisfechos sus deseos, aunque la complejidad de las fuerzas sociales en presencia haga que el modelo no coincida plenamente con la realidad (cfr. Latapí, 1983).

En el siguiente cuadro podemos “operacionalizar” este modelo y ver sus consecuencias en cuanto al cambio en la medida de concentración.

CUADRO 7
Proporción de personas con diferente nivel de escolaridad y coeficientes de Gini correspondientes a diversos casos imaginarios de distribución

Casos	Niveles de escolaridad según años terminados						Total	I. de Gini
	Sin Educación	Con Primaria	Con Secundaria	Con Med. Superior	Con Superior	Con Posgrado		
	0	6	9	12	16	18		
1	80	10	5	3	2	0	100	0.84
2	75	15	5	3	2	0	100	0.80
3	60	20	10	5	5	0	100	0.68
4	60	10	10	10	10	0	100	0.68
5	60	10	5	10	10	5	100	0.68
6	60	10	5	10	15		100	0.67
7	50	20	5	10	10	5	100	0.62
8	40	25	10	10	10	5	100	0.53
9	30	30	15	10	10	5	100	0.46
10	20	30	20	15	10	5	100	0.37
11	10	20	30	20	10	10	100	0.28
12	5	10	20	15	40	10	100	0.21
13	2	0	48	20	20	10	100	0.17
14	5	5	10	20	50	10	100	0.16
15	2	0	28	30	30	10	100	0.15
16	2	0	58	25	10	5	100	0.14
17	2	0	0	48	35	15	100	0.10
18	2	0	0	75	15	10	100	0.09

N. B. Datos imaginarios. Cálculos propios.

Como puede verse, en la medida en que la proporción de personas sin ninguna escolaridad disminuye, y va aumentando la de personas con primaria, con secundaria, etc., el índice de Gini va disminuyendo.

Los dos últimos renglones, que se asemejan a las situaciones idealizadas de los Estados Unidos y Europa o Japón en la actualidad, representan “óptimos” reales de referencia.

Por otra parte, y dejando a un lado la dificultad de comparar los índices de Gini relativos a la concentración de educación y de ingresos, se podría mencionar que ambas distribuciones difieren claramente en lo que se refiere a su estabilidad: la escolaridad no disminuye una vez obtenida, mientras que los ingresos pueden aumentar o disminuir con bonanzas y crisis.

Dado el efecto de techo que se observa en la práctica en el nivel de licenciatura —en el caso de la escolaridad—, parece también bastante claro que el incremento en el promedio general de escolaridad irá acompañado por una menor desigualdad.

En el caso de los ingresos, si la política fiscal no pone un techo, el aumento global de la riqueza puede ir aunado a mayores niveles de desigualdad. El incremento del nivel de posgrado, al rebasar el techo de la licenciatura, puede aumentar la desigualdad si no se han generalizado los niveles inferiores aunque, por otra parte, puede ser muy deseable en relación con otros valores como la independencia tecnológica y científica.

Con base en todo lo anterior se puede concluir, a reserva de contar con mejores datos, que efectivamente es probable que en las primeras etapas del desarrollo de un país la escolaridad esté más concentrada que el ingreso y que luego esa situación se invierta, en la medida en que se extienden los sistemas educativos al tiempo que no se imponen políticas fiscales progresivas.

IV. LA EVOLUCIÓN DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA EN MÉXICO

No puede dudarse del avance educativo del país a lo largo de su historia, y específicamente a partir de la revolución.

Para comenzar nuestro análisis de la desigualdad en ese avance, consideremos en primer lugar algunos datos que, aunque no igualmente seguros ni totalmente comparables, nos darán una idea de la tendencia general:

CUADRO 8
Proporción de analfabetas en la población adulta
de México 1910-1990

<i>Año</i>	<i>%</i>	<i>Año</i>	<i>%</i>
1910	81.5	1960	34.5
1920	75.0	1970	25.8
1930	63.6	1980	16.2
1940	53.9	1985	9.9
1940	53.9	1985	9.9

Fuente: Prawda, 1988, para 1910 y 1920; para el resto Alonzo Calles en Pescador, 1988; para 1990 estimación tomada de Prawda, 1988.

Con otro enfoque, podemos observar los avances educativos a lo largo del siglo considerando la paulatina elevación del promedio de escolaridad. El cuadro siguiente nos permite ver este proceso, así como su lentitud, que en parte se explica por la ampliación de la base de la pirámide poblacional en la primera fase de la transición demográfica; al mismo tiempo, podemos ver los datos disponibles sobre la evolución de la distribución de la escolaridad en el país.

CUADRO 9
Promedio y concentración de la escolaridad
en la población adulta de México 1931-1990

<i>Año</i>	<i>Año (promedio)</i>	<i>Concentración (I. de Gini)</i>
1930	1.5	
1950	2.05*	0.56*
1960	2.4	0.61
1970	3.38	0.55
1980	5.44	0.43
1990	6.65	0.39

Fuente: *Cálculos propios a partir del Plan de Once Años, agregados, población de 25 años o más; Prawda, 1989; estimado a partir de datos de Prawda para 1964, y de la escolaridad de la PEA (Muñoz Izquierdo); Barkin, 1971. Datos de la población de 15 años o más; cálculos propios a partir de datos de los Censos correspondientes; población de 15 años o más; los datos de 1990 están aún menos agregados que los de 1970 y 1980, por lo que, para efectos comparativos, el índice de Gini debería reducirse 2 o 3 centésimas.

Aunque no contemos con medidas de concentración de la escolaridad antes de 1950, sí tenemos en cuenta la altísima proporción de adultos analfabetas que caracterizaba a nuestra población en esas épocas y, según lo que vimos en la parte anterior de este trabajo, es seguro que la desigualdad era muy grande, midiéndose según el índice de Gini en cifras del orden de 0.8 a principios del siglo y de 0.7 al acercarse a la mitad del mismo. Hay que observar que el índice de 0.56, correspondiente a 1950, no es comparable con los posteriores, dado que se refiere a la población de 25 años o más, y que fue calculado a partir de datos sumamente agregados. Es seguro, pues, que un índice calculado como los posteriores sería superior al de 0.61 correspondiente a 1960.

Los índices de Gini de los diversos años reflejan una reducción real de la desigualdad de la distribución; la comparabilidad es clara, pese a los cambios en el volumen total de la población, y en el promedio de la escolaridad, que ha aumentado fuertemente; pero la concavidad de las distribuciones, reflejada en las curvas de Lorenz, es semejante, de suerte que no se cruzan, o sea que se observa la dominancia de Lorenz.

La disminución de la desigualdad puede apreciarse intuitivamente en el siguiente cuadro:

CUADRO 10
Distribución de la escolaridad en México 1970-1990

Año	1 Población mayor de 15 años	2 % Sin escolaridad	3 % con 1 a 5 años de primaria	4 % Sin primaria (2+3)	5 % Con educ. (13 o +)
1970	25 938 558	31.7	38.9	70.6	2.2
1980	38 120 659	16.1	32.2	48.3	6.4
1990	49 610 876	13.72	23.23	36.95	9.06

Fuente: Cálculos a partir de Censos Nacionales de Población.

La reducción de la población sin ninguna educación o con primaria incompleta, por un lado, y el incremento de la población con educación superior, por el otro, se plasman en forma sintética en la reducción de los índices de Gini de concentración de la escolaridad.

Puede concluirse, pues, que la expansión educativa de nuestro país, durante el siglo XX, ha hecho disminuir también sensiblemente la desigualdad educativa a nivel nacional. Remitiéndonos a las consideraciones teóricas y metodológicas de los apartados anteriores, y teniendo en cuenta que la licenciatura todavía es el techo práctico de la escolaridad, lo anterior no resulta sorprendente: el incremento de los promedios de escolaridad va estrechamente ligado a la disminución de los índices de concentración. La correlación entre ambos índices, como se verá más adelante, es mucho muy alta.

Sin embargo, este análisis es insuficiente. No basta, en efecto, considerar globalmente al país; es necesario pasar a un análisis más fino, estado por estado, puesto que podemos temer que el desarrollo educativo, como el desarrollo en general, sea muy desigual entre las diferentes regiones del país.

El primer artículo publicado por esta Revista (Mir, 1971) analizaba ya, hace 20 años, las desigualdades educativas entre los estados de la República Mexicana, explicándolas a partir de los "determinantes económicos". La elevada correlación entre desarrollo económico en general y desarrollo del sistema educativo era clara, como lo sigue siendo ahora. Mir escribía:

Siendo tan estrecha la acción recíproca entre la educación y la economía... no puede más que esperarse que las desigualdades regionales en logros educativos acompañen a las desigualdades económicas (p. 11).

Hemos mostrado que existe una estrecha asociación entre logros educativos y grado de desarrollo económico entre los estados de México (*Ibid*: 27).

Mir subrayaba la importancia de las diferencias que separan a las zonas más deprimidas, predominantemente rurales, de las relativamente aventajadas, urbanas y con mayor industrialización. Al señalar lo inadecuado de hablar de México en términos globales, ignorando el dualismo mencionado, Mir se refiere a autores como González Casanova y Charles Myers, y señaló que:

Existe una brecha menor en la capacidad de formar fuerza de trabajo de alto nivel entre el D.F. y los Estados Unidos, que entre el D. F. y el Edo. de Oaxaca u otros similares a él. (*Ibid*: 10).

Mir concluía que sería muy poco probable que los recursos se canalizaran hacia el mejoramiento de la educación en los estados pobres si no se hacía un esfuerzo especial para reducir el dualismo.

Sin embargo, desde una década antes se había hecho ya un planteamiento en el sentido de la igualdad al más alto nivel.

Hace más de 30 años, al presentar al Presidente de la República el famoso Plan de Once años, en octubre de 1960, Jaime Torres Bodet se preguntaba cómo fijar la participación de los estados en la tarea educativa de manera justa y equitativa, y escribía:

En opinión de la Comisión, antes de legislar sobre la materia procedería tomar en cuenta que una proporcionalidad uniforme carecería de equidad, porque las situaciones económicas de los diferentes estados y municipios son desiguales, o carecería de eficacia si se fijara un nivel tan bajo que pareciese accesible a todos. (1987: 49)

Es importante ver si en la práctica la desigualdad entre los estados del país se ha reducido o no.

Para analizar la evolución de la expansión de la escolaridad y de su concentración de 1970 a 1990, y poder juzgar si la desigualdad aumenta o disminuye, nos basaremos fundamentalmente en el cuadro siguiente, en el que encontramos el promedio de la escolaridad de la población de 15 años o más de todos los estados de la República y del Distrito Federal (expresado en años), así como la concentración de la escolaridad, medida con el índice de Gini, en las mismas entidades federativas. Todos los datos han sido calculados directamente, a partir de la información de los censos correspondientes.

CUADRO 11
Promedio y concentración de la escolaridad en las entidades de la República mexicana 1970-1990

Entidad	1970		1980		1990	
	x	I.G.	x	I.G.	x	I.G.
1. Aguascalientes	3.51	0.47	5.31	0.39	6.84	0.36

2.Baja California Norte	4.26	0.44	6.51	0.34	7.82	0.31
3.Baja California Sur	4.00	0.44	6.10	0.35	7.57	0.32
4.Campeche	3.11	0.53	5.09	0.42	6.00	0.43
5.Coahuila	4.08	0.47	6.07	0.36	7.41	0.33
6.Colima	3.29	0.52	5.28	0.41	6.79	0.38
7.Chiapas	1.77	0.69	3.18	0.58	4.33	0.54
8.Chihuahua	3.90	0.43	5.64	0.37	6.99	0.34
9.Distrito Federal	5.71	0.38	7.61	0.28	8.95	0.29
10.Durango	3.32	0.47	5.07	0.40	6.35	0.37
11.Guanajuato	2.22	0.66	4.10	0.50	5.43	0.44
12.Guerrero	1.85	0.72	3.88	0.55	5.24	0.50
13.Hidalgo	2.23	0.65	4.23	0.49	5.64	0.44
14.Jalisco	3.38	0.53	5.43	0.41	6.69	0.38
15.Estado de México	3.20	0.56	5.89	0.38	7.26	0.34
16.Michoacán	2.19	0.64	4.19	0.51	5.54	0.44
17.Morelos	3.19	0.57	5.63	0.41	6.94	0.38
18.Nayarit	2.93	0.54	4.74	0.45	6.35	0.41
19.Nuevo León	4.76	0.40	6.82	0.34	8.12	0.31
20.Oaxaca	1.85	0.68	3.43	0.54	4.62	0.50
21.Puebla	2.69	0.61	4.50	0.48	5.83	0.44
22.Querétaro	2.26	0.68	4.25	0.52	6.21	0.42
23.Quintana Roo	2.92	0.53	4.98	0.43	6.57	0.39
24.S. Luis Potosí	2.54	0.61	4.45	0.48	5.95	0.42
25.Sinaloa	3.16	0.53	5.36	0.41	6.89	0.38
26.Sonora	4.04	0.44	5.98	0.35	7.51	0.32
27.Tabasco	2.72	0.53	4.49	0.44	6.12	0.40
28.Tamaulipas	3.86	0.47	5.81	0.38	7.18	0.35
29.Tlaxcala	3.02	0.53	5.15	0.39	6.60	0.36
30.Veracruz	2.67	0.60	4.56	0.47	5.62	0.45
31.Yucatán	2.92	0.56	4.96	0.44	5.89	0.43
32.Zacatecas	2.61	0.53	4.02	0.45	5.50	0.39
República Mexicana	3.38	0.55	5.44	0.43	6.65	0.39

Fuente: Censos Nacionales de Población. Cálculos propios.

Una rápida ojeada al cuadro 11 nos permite apreciar que, efectivamente, hay profundas diferencias entre los estados de la República, tanto en el promedio de escolaridad, como en el índice de Gini.

En 1970, el promedio de escolaridad va de 1.77 a 5.71, y el I. de Gini

de 0.69 a 0.38. En 1980, el promedio varía entre 3.18 y 7.61, y el I. de Gini entre 0.58 y 0.28. En 1990, la variación del promedio es de 4.33 a 8.95, y la del I. de Gini de 0.54 a 0.29. La correlación entre promedio e índice es de -0.93 en 1970; de -0.96 en 1980; y de -0.95 en 1990.

Para apreciar la importancia de las diferencias, que numéricamente parecen pequeñas, consideremos que en 1970 la escolaridad del estado con promedio más bajo, Chiapas, es comparable a la que tenía el país en conjunto hacia 1940, mientras que la del Distrito Federal corresponde a la del país hacia 1982, de suerte que el paso de 1.77 a 5.71 grados significa más de 40 años de retraso.

El mantenimiento del orden de 1970 en 1990 puede verse considerando las correlaciones de los 3 promedios de escolaridad: entre 1970 y 1980 hay una correlación de 0.97; entre 1980 y 1990, de 0.98; y entre 1970 y 1990, de 0.95.

Veinte años después de 1970, las diferencias se mantienen: Chiapas aumentó su escolaridad promedio de 1.77 a 4.33, pero el Distrito Federal lo hizo de 5.71 a 8.95. Los incrementos relativos son superiores en los estados que partían de más abajo, como es natural matemáticamente, pero los incrementos absolutos son muy parecidos, de suerte que la distancia absoluta permanece.

Debe observarse un punto particular: el incremento en los promedios de escolaridad va acompañado de una reducción en la desigualdad de su distribución en todos los casos menos en dos entidades en la última década: Campeche, donde el índice de Gini pasó de 0.42 a 0.43 y el Distrito Federal, en donde pasó de 0.28 a 0.29. Si recordamos que los datos de 1990 están aún menos agregados que los de 1970 y 1980, por lo que hay que reducir el I. de Gini en 2 o 3 centésimas, en dichas entidades parece haber habido una ligera mejoría en cuanto a la igualdad.

Para explicarnos la menor reducción en estas entidades puede considerarse que, en el primer caso es muy claro un incremento desproporcionado de las personas con escolaridad muy alta, con licenciatura e inclusive posgrado; seguramente se refleja la migración de técnicos calificados por motivo del desarrollo de las explotaciones petroleras en dicho estado. En cuanto al Distrito Federal, probablemente ya se esté manifestando el impacto del acceso al posgrado por parte de minorías crecientes, cuyo peso en la elevación del índice de Gini no se ve contrarrestado por una elevación fuerte de la escolaridad en la parte inferior de la distribución.

En el siguiente cuadro pueden verse los incrementos absolutos y relativos ocurridos en las dos décadas que estamos considerando.

CUADRO 12
Incrementos absolutos y relativos en los promedios de escolaridad por entidad federativa en México, 1970-1990

<i>Entidad</i>	<i>Incrementos</i>					
	<i>Absolutos (años)</i>			<i>Relativos (%)</i>		
	<i>1970-80</i>	<i>1980-90</i>	<i>1970-90</i>	<i>1970-80</i>	<i>1980-90</i>	<i>1970-90</i>
1. Aguascalientes	1.80	1.53	3.33	0.51	0.29	0.95
2. Baja California Norte	2.25	1.31	3.56	0.53	0.20	0.84
3. Baja California Sur	2.10	1.47	3.57	0.53	0.24	0.89
4. Campeche	1.98	0.91	2.89	0.64	0.18	0.93
5. Coahuila	1.99	1.34	3.33	0.49	0.22	0.82
6. Colima	1.99	1.51	3.50	0.60	0.29	1.06
7. Chiapas	1.41	1.15	2.56	0.80	0.36	1.45
8. Chihuahua	1.74	1.35	3.09	0.45	0.24	0.79
9. Distrito Federal	1.90	1.34	3.24	0.33	0.18	0.57
10. Durango	1.75	1.28	3.03	0.53	0.25	0.91
11. Durango	1.75	1.28	3.03	0.53	0.25	0.91
12. Guerrero	2.03	1.36	3.39	1.10	0.35	1.83
13. Hidalgo	2.00	1.41	3.41	0.90	0.33	1.53
14. Jalisco	2.05	1.26	3.31	0.61	0.23	0.98
15. Estado de México	2.69	1.37	4.06	0.84	0.23	1.27
16. Michoacán	2.00	1.35	3.35	0.91	0.32	1.53
17. Morelos	2.44	1.31	3.75	0.76	0.23	1.18
18. Nayarit	1.18	1.61	3.42	0.62	0.34	1.17
19. Nuevo León	2.06	1.30	3.36	0.43	0.19	0.71
20. Oaxaca	1.58	1.19	2.77	0.85	0.35	1.50
21. Puebla	1.81	1.33	3.14	0.67	0.30	1.17
22. Querétaro	1.99	1.96	3.95	0.88	0.46	1.75
23. Quintana Roo	2.06	1.59	3.65	0.71	0.32	1.25
24. S. Luis Potosí	1.91	1.50	3.41	0.75	0.34	1.34
25. Sinaloa	2.20	1.53	3.73	0.70	0.29	1.18
26. Sonora	1.94	1.53	3.47	0.48	0.26	0.86
27. Tabasco	1.77	1.63	3.40	0.65	0.36	1.25
28. Tamaulipas	1.95	1.37	3.32	0.51	0.24	0.86
29. Tlaxcala	2.13	1.45	3.58	0.71	0.28	1.19
30. Veracruz	1.86	1.06	2.95	0.71	0.23	1.10
31. Yucatán	2.04	0.93	2.97	0.70	0.19	1.02
32. Zacatecas	1.41	1.48	2.89	0.54	0.37	1.11
República Mexicana	2.06	1.21	3.27	0.61	0.22	0.97

Fuente: Censos Nacionales de Población. Cálculos propios.

Podemos ver que, a nivel nacional, la escolaridad aumentó en promedio 2.06 años de 1970 a 1980, 1.21 años de 1980 a 1990 y, consiguientemente, 3.27 años de 1970 a 1990.

El incremento varió entre 2.69 y 1.41 años en la década 70-80, y entre 1.96 y 0.91 años en 80-90; el incremento en las dos décadas osciló entre 2.56 y 4.06 años.

Puede apreciarse que no son precisamente las entidades más atrasadas las que conocieron los incrementos absolutos más fuertes, sino, en general, todo lo contrario. Así, precisamente el estado de Chiapas, el que tiene desde 1970 el más bajo promedio de escolaridad, fue también el que registró un incremento absoluto menor en los 20 años considerados: sólo 2.56 años más de escolaridad en promedio en 1990, con respecto a 1970. El que partiera de las cifras más bajas hace que relativamente dicho incremento no sea tan bajo, pero en términos absolutos lo es. Si pensamos que la distancia que separa a Chiapas del Distrito Federal en su promedio de escolaridad es de 4.62 años, es fácil ver que tendrán que pasar casi 40 años para que aquel estado alcance los niveles de escolaridad actuales del Distrito.

Lo siguen como los estados en los que hubo menores avances en cuanto a escolarización en las dos décadas mencionadas, Oaxaca, con 2.77, Campeche y Zacatecas con 2.89, Veracruz con 2.95, y Yucatán con 2.97.

El único estado que tuvo un incremento de más de 4 años en su promedio de escolaridad entre 1970 y 1990 fue el Estado de México, con 4.06, seguido por Querétaro con 3.95, Morelos con 3.75, Sinaloa con 3.73, Quintana Roo con 3.65, Tlaxcala con 3.58, y las dos Baja Californias, Sur y Norte, con 3.57 y 3.56 respectivamente. Como puede verse, aparecen algunos estados que ya tenían promedios relativamente altos, como Sinaloa y Baja California Norte, junto con estados de escasa población, en fuerte crecimiento como Quintana Roo y Baja California Sur y, muy conspicuamente, los estados en los que más se ha reflejado la expansión industrial del Distrito Federal: México, Querétaro, Tlaxcala y Morelos.

El resto del país se sitúa, lógicamente, más cerca del incremento promedio nacional de 3.27 años.

No parece haber habido un esfuerzo especial de búsqueda de equidad, sino simplemente el resultado obvio de los procesos de crecimiento económico en un país fuertemente centralizado alre-

dedor de una enorme capital cuyo crecimiento involucra cada vez más a los estados circundantes.

Para afinar el análisis, en los tres cuadros siguientes hemos clasificado las 32 entidades federativas, agrupándolas en conjuntos homogéneos en cuanto a la distribución de la escolaridad.

CUADRO 13
Clasificación de las entidades federativas según el promedio y la concentración de la escolaridad, 1970

		x	I.G.
Grupo 1. Entidades con escolaridad muy baja (menos de 2 años)	Chiapas	1.77	0.69
	Oaxaca	1.85	0.68
Grupo 2. Entidades con escolaridad media-baja (de 2 a 3 años)	Michoacán	2.19	0.64
	Guanajuato	2.22	0.66
	Hidalgo	2.23	0.65
	Querétaro	2.26	0.68
	San Luis Potosí	2.54	0.61
	Zacatecas	2.61	0.53
	Veracruz	2.67	0.60
	Puebla	2.69	0.61
	Tabasco	2.72	0.53
	Quintana Roo	2.92	0.53
	Yucatán	2.92	0.56
	Nayarit	2.93	0.54
Grupo 3. Entidades con escolaridad alrededor del promedio nacional (de 3 a 4 años)	Tlaxcala	3.02	0.53
	Campeche	3.11	0.53
	Sinaloa	3.16	0.53
	Morelos	3.19	0.57
	Estado de México	3.20	0.56
	Colima	3.29	0.52
	Durango	3.32	0.47
	Rep. Mexicana	3.38	0.55
	Jalisco	3.38	0.53
Aguascalientes	3.51	0.47	
Tamaulipas	3.86	0.47	
Chihuahua	3.90	0.43	

Grupo 4. Entidades con escolaridad media-alta (de 4 a 5 años)	Baja California	4.00	0.44
	Sonora	4.04	0.44
	Coahuila	4.08	0.47
	Baja California N.	4.26	0.44
	Nuevo León	4.76	0.40
Grupo 5. Entidades con escolaridad muy alta (más de 5 años)	Distrito Federal	5.71	0.38

Fuente: Cuadros anteriores.

CUADRO 14
Clasificación de las entidades federativas según el promedio y la concentración de la escolaridad, 1980.

		x	I.G.
Grupo 1. Entidades con escolaridad muy baja (menos de 4 años)	Chiapas	.18	0.58
	Oaxaca	3.43	0.54
	Guerrero	3.88	0.55
Grupo 2. Entidades con escolaridad media-baja (de 4 a 5 años)	Zacatecas	4.02	0.45
	Guanajuato	4.10	0.50
	Michoacán	4.19	0.51
	Hidalgo	4.23	0.49
	Querétaro	4.25	0.52
	San Luis Potosí	4.45	0.48
	Tabasco	4.49	0.44
	Puebla	4.50	0.48
	Veracruz	4.56	0.47
	Nayarit	4.74	0.45
Grupo 3. Entidades con escolaridad alrededor del promedio nacional (de 5 a 6 años)	Yucatán	4.96	0.44
	Quintana Roo	4.98	0.43
	Durango	5.07	0.40
	Campeche	5.09	0.42
	Tlaxcala	5.15	0.39
	Colima	5.28	0.41
	Aguascalientes	5.31	0.39
	Sinaloa	5.36	0.41
	Jalisco	5.43	0.41
	Rep. Mexicana	5.44	0.43
Morelos	5.63	0.41	

	Chihuahua	5.64	0.37
	Tamaulipas	5.81	0.38
	Estado de México	5.89	0.38
	Sonora	5.98	0.35
Grupo 4. Entidades con escolaridad media-alta (de 6 a 7 años)	Coahuila	6.07	0.36
	Baja California S.	6.10	0.35
	Baja California N.	6.51	0.34
	Nuevo León	6.82	0.34
Grupo 5. Entidades con escolaridad muy alta (más de 7 años)	Distrito Federal	7.61	0.28

Fuente: Cuadros anteriores.

CUADRO 15
Clasificación de las entidades federativas según el promedio y la concentración de la escolaridad, 1990.

		x	I.G.
Grupo 1. Entidades con escolaridad muy baja (menos de 5 años)	Chiapas	4.33	0.54
	Oaxaca	4.62	0.50
Grupo 2 Entidades con escolaridad media-baja (de 5 a 6 años)	Guerrero	5.24	0.50
	Guanajuato	5.43	0.44
	Zacatecas	5.50	0.40
	Michoacán	5.54	0.44
	Veracruz	5.62	0.45
	Hidalgo	5.64	0.44
	Puebla	5.83	0.44
	Yucatán	5.89	0.43
	San Luis Potosí	5.95	0.42
	Campeche	6.00	0.43
Grupo 3. Entidades con escolaridad alrededor del promedio nacional (de 6 a 7 años)	Tabasco	6.12	0.40
	Querétaro	6.21	0.42
	Durango	6.35	0.37
	Nayarit	6.35	0.41
	Quintana Roo	6.57	0.39
	Tlaxcala	6.60	0.36
	Rep. Mexicana	6.65	0.39

	Jalisco	6.69	0.38
	Colima	6.79	0.38
	Aguascalientes	6.84	0.36
	Sinaloa	6.89	0.38
	Morelos	6.94	0.38
	Chihuahua	6.99	0.34
Grupo 4. Entidades con escolaridad media-alta (de 7 a 8 años)	Tamaulipas	7.18	0.35
	Estado de México	7.26	0.34
	Coahuila	7.41	0.33
	Sonora	7.51	0.32
	Baja California S.	7.57	0.32
	Baja California N.	7.82	0.31
Grupo 5. Entidades con escolaridad muy alta (más de 7 años)	Nuevo León	8.12	0.31
	Distrito Federal	8.95	0.29

Fuente: Cuadros anteriores.

Comparando las tres clasificaciones es fácil ver la persistencia de las desigualdades. Para facilitar la comparación veamos, en el cuadro que se presenta a continuación, la ubicación de las 32 entidades a lo largo de las dos décadas en cuestión:

CUADRO 16
Rango de las entidades federativas según su promedio de escolaridad, 1970-1990

1970	1980	1990
Chiapas	Chiapas	Chiapas
Oaxaca	Oaxaca	Oaxaca
Guerrero	Guerrero	Guerrero
Michoacán	Zacatecas	Guanajuato
Guanajuato	Guanajuato	Zacatecas
Hidalgo	Michoacán	Michoacán
Querétaro	Hidalgo	Veracruz
San Luis Potosí	Querétaro	Hidalgo
Zacatecas	San Luis Potosí	Puebla
Veracruz	Tabasco	Yucatán

Puebla	Puebla	San Luis Potosí
Tabasco	Veracruz	Campeche
Quintana Roo	Nayarit	Tabasco
Yucatán	Yucatán	Querétaro
Nayarit	Quintana Roo	Durango
Tlaxcala	Durango	Nayarit
Campeche	Campeche	Quintana Roo
Sinaloa	Tlaxcala	Tlaxcala
Morelos	Colima	
Estado de México	Aguascalientes	República Mexicana
Colima	Sinaloa	
Durango	Jalisco	Jalisco
		Colima
República Mexicana	República Mexicana	Aguascalientes
		Sinaloa
Jalisco	Morelos	Morelos
Aguascalientes	Chihuahua	Chihuahua
Tamaulipas	Tamaulipas	Tamaulipas
Chihuahua	Estado de México	Estado de México
Baja California Sur	Sonora	Coahuila
Sonora	Coahuila	Sonora
Coahuila	Baja California Sur	Baja California Sur
Baja California Norte	Baja California Norte	Baja California Norte
Nuevo León	Nuevo León	Nuevo León
Distrito Federal	Distrito Federal	Distrito Federal

Fuente: Cuadros anteriores.

Es fácil ver que hay una alta permanencia de las entidades en los lugares relativos que ocupan en esta clasificación, a lo largo de los 20 años pasados.

Chiapas, Oaxaca y Guerrero permanecen en los tres últimos lugares, seguidos por otros estados que permanecen con ligeros cambios en los lugares inmediatamente siguientes: Guanajuato, Zacatecas, Michoacán. En el otro extremo de la distribución, el Distrito Federal, Nuevo León y Baja California Norte también son perfectamente constantes en los tres primeros lugares, y también hay pocos cambios en los estados inmediatamente siguientes, Baja California Sur, Sonora y Coahuila.

En la parte media del cuadro hay algunos cambios, en ocasiones en sentido contrario y, por lo tanto, compensándose en las dos décadas; otras veces sí hay un avance o un retroceso sostenidos. Destacan por su avance Querétaro, Quintana Roo, Sinaloa, Morelos y el Estado de México. Y sobresalen por su retroceso Veracruz, Yucatán, Campeche, Durango y, especialmente en la primera década considerada, Zacatecas.

Como la escolarización de la población es una variable que está estrecha y claramente relacionada con otras muchas del ámbito educativo, no es sorprendente que se observe una elevada correlación entre diversos indicadores; y como la escolaridad también está necesariamente vinculada con otros aspectos del desarrollo socioeconómico de una entidad, no deberá sorprender el que se encuentre también una alta correlación entre escolaridad e indicadores económicos como el producto *per cápita*.

El cuadro siguiente permite apreciar esto. En ella se manejan las siguientes variables:

1. Promedio de escolaridad en años. Población de 15 años o más. Cálculos propios a partir de datos del Censo 1990.
2. Concentración de la escolaridad en Ind. de Gini. Idem.
3. Porcentaje de analfabetas absolutos. Población de 15 años o más. Datos de 1987 tomados de Prawda, 1989: 44.
4. Porcentaje de analfabetas funcionales. Personas con menos de 4 años de escolaridad en la población de 15 años o más. Cálculos propios a partir de datos del Censo de 1990.
5. Porcentaje de eficiencia terminal de la primaria. Generación 1982-1987. Datos tomados de Prawda, 1989: 46.
6. Libros en bibliotecas públicas por habitante. Cálculos propios a partir de datos del Anuario Estadístico 1988-89.
7. Rango de las entidades en cuanto al producto interno *per cápita*. Cálculos propios a partir de Puig E. A. y J. A. Hernández R., "Un modelo de desagregación demográfica: estimación del PIB por entidad federativa 1970-1988", *Documentos de Investigación*, No. 1, INEGI, 1989.

CUADRO 17
Clasificación de las entidades de la República
según diversas variables

Entidad	Variables													
	Cifras absolutas						Rango							
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	
Distrito Federal	8.95	0.29	3.1	12.5	85.6	1.30	1	1	2	1	1	1	1	
Nuevo León	8.12	0.31	4.3	16.4	71.7	0.36	2	2	5	2	2	11	3	
Baja California N.	7.82	0.31	3.0	17.4	71.7	0.18	3	2	1	3	2	21	4	
Baja California S.	7.57	0.32	5.1	18.7	65.6	0.63	4	4	9	4	8	2	8	
Sonora	7.51	0.32	3.9	19.6	62.8	0.58	5	4	4	5	11	3	7	
Coahuila	7.41	0.33	4.5	20.6	66.5	0.46	6	6	6	6	6	6	5	
Estado de México	7.26	0.34	5.3	22.3	65.4	0.18	7	7	11	8	9	21	12	
Tamaulipas	7.18	0.35	4.8	23.6	63.9	0.17	8	9	8	9	10	25	9	
Chihuahua	6.99	0.34	3.6	21.4	55.3	0.18	9	7	3	7	16	21	10	
Morelos	6.94	0.38	8.9	27.6	66.2	0.22	10	13	19	14	7	19	21	
Sinaloa	6.89	0.38	6.5	27.5	55.0	0.26	11	13	12	13	17	17	14	
Aguascalientes	6.84	0.36	6.6	24.8	68.7	0.50	12	10	13	10	5	4	16	
Colima	6.79	0.38	5.1	27.7	54.9	0.47	13	13	9	15	18	5	11	
Jalisco	6.69	0.38	7.2	27.4	56.4	0.17	14	13	16	12	14	25	6	
Tlaxcala	6.60	0.36	8.4	26.4	70.2	0.37	15	10	18	11	4	8	18	
Quintana Roo	6.57	0.39	7.2	29.6	53.1	0.37	16	17	16	17	22	8	17	
Nayarit	6.35	0.41	9.7	32.9	58.8	0.14	17	20	22	19	13	31	19	
Durango	6.35	0.37	4.7	28.4	56.0	0.31	18	12	7	16	15	14	13	
Tabasco	6.12	0.40	7.1	33.2	48.1	0.33	20	18	15	20	25	12	2	
Campeche	6.00	0.43	9.4	35.2	44.9	0.27	21	23	21	21	26	16	20	
San Luis Potosí	5.95	0.42	11.1	35.5	53.4	0.23	22	21	25	22	20	18	25	
Yucatán	5.89	0.43	9.9	36.8	41.1	0.38	23	23	23	25	29	7	22	
Puebla	5.83	0.44	14.2	36.3	51.6	0.19	24	25	29	24	24	20	26	
Hidalgo	5.64	0.44	10.6	37.6	53.2	0.29	25	25	24	26	21	15	28	
Veracruz	5.62	0.45	11.2	38.7	43.1	0.15	26	29	26	28	27	29	23	
Michoacán	5.54	0.44	13.0	38.9	42.8	0.15	27	25	28	29	28	29	27	
Zacatecas	5.50	0.40	7	36.3	53.0	0.33	28	18	14	23	23	12	29	
Guanajuato	5.34	0.44	12.3	38.1	54.9	0.16	29	25	27	27	18	28	24	
Guerrero	5.24	0.50	16.8	42.6	40.4	0.17	30	30	31	30	30	25	31	
Oaxaca	4.62	0.50	18.3	46.2	40.2	0.11	31	30	32	31	31	32	32	
Chiapas	4.33	0.54	16.1	52.2	28.5	0.18	32	32	30	32	32	21	3	
Rep. Mexicana	6.65	0.39	8.1	28.9	54.7	0.34								

Fuente: Cfr. supra.

Fijándonos sencillamente en la tendencia de las cifras de las columnas del cuadro anterior, es fácil ver que hay elevadas correlaciones entre las variables que representan.

Puede observarse una correlación positiva (las cifras aumentan o disminuyen en el mismo sentido, a medida que se recorre el cuadro verticalmente) entre la variable “promedio de escolaridad” (col. 1), por una parte, y las variables “eficiencia terminal de la primaria”, “libros por habitante” y “producto interno per cápita” (columnas 5, 6 y 7), por otra. Calculando los valores respectivos del coeficiente de correlación de Pearson, obtenemos los siguientes:

- entre escolaridad y eficiencia terminal, 0.88
- entre escolaridad y libros por habitante, 0.61
- entre escolaridad y producto *per cápita*, 0.76

Debe observarse que en el cuadro no se anotan las cifras absolutas del producto *per cápita*, sino sólo el lugar que ocupa cada estado en el conjunto de las entidades en cuanto a esa variable. Esto se hizo porque las cifras, calculadas en pesos constantes de 1980, no resultan informativas en la actualidad; pero para el cálculo del coeficiente de Pearson sí se utilizaron.

También se observa fácilmente la correlación *negativa* (las cifras de una variable aumentan en una dirección, mientras que las de la otra variable disminuyen) entre la variable de la columna 1, promedio de escolaridad, y las de las columnas 2, 3 y 4, o sea coeficiente de desigualdad, analfabetismo simple y funcional. Los valores respectivos del coeficiente de Pearson resultan ser los siguientes:

- entre escolaridad y desigualdad educativa, -0.95
- entre escolaridad y analfabetismo simple, -0.87
- entre escolaridad y analfabetismo funcional, -0.98

Puede notarse que cuatro de los coeficientes, los que relacionan aspectos más directamente vinculados con la escolarización, son sumamente altos, acercándose a la relación perfecta que representaría un valor de 1. Podría decirse que, en realidad, se trata de indicadores distintos de una misma variable, más que de variables estrictamente diferentes.

El que los otros dos coeficientes sean menos elevados hace ver, por una parte, que en este caso sí se trata de variables claramente diferentes. Pero por otra muestra: que el producto *per cápita* está relacionado con muchas otras cosas, además de poder fluctuar en

plazos muy cortos, como el caso de Tabasco, que en 1970 ocupaba el 22o. lugar entre las entidades de la República según esta variable, mientras que en 1980 llegó al mismísimo 1er. lugar, dejando atrás inclusive al Distrito Federal, y para 1988 había bajado al 2o. lugar.

En cuanto a la variable “libros por habitante”, su menor dependencia con respecto a la escolaridad, y un análisis de las entidades que ocupan los primeros lugares, muestra la posibilidad de que determinadas políticas culturales se reflejen en cifras relativamente elevadas en puntos muy particulares, mientras que en conjunto los aspectos educativos mantienen una situación diferente.

Dadas las limitaciones de este trabajo, no debe tratarse de llegar a conclusiones más profundas en cuanto a la relación de la escolaridad con otros aspectos de la vida socioeconómica, ni mucho menos podría pretenderse llegar a explicaciones causales de las situaciones descritas.

Análisis como los que intentan Muñoz Izquierdo y Lobo (1974, cuadro No. 13), en el sentido de relacionar la desigualdad educativa con la económica, comparando la distribución de los ingresos de grupos de la población con diferente escolaridad resultarían muy interesantes, pero no pueden hacerse con la información disponible por el momento. Por ello, el único análisis adicional que intentaremos es el que consistirá en tomar cuenta en la escolaridad de los grupos de diferente edad de la población, para ver cómo va evolucionando nuestra variable con el paso del tiempo.

En el cuadro siguiente encontraremos el promedio de escolaridad. En la tabla siguiente encontraremos el promedio de escolaridad en años, por grupo quinquenal de edad, en la República Mexicana y en las entidades que han ocupado consistentemente el primero y el último lugar en la distribución de esa variable, o sea el Distrito Federal y el estado de Chiapas, así como en el estado de Aguascalientes, que ha mantenido cifras cercanas al promedio nacional.

Deberá observarse que en los renglones se encuentran, en forma alternativa, las cifras correspondientes a 1970 y a 1990, o sea que se puede observar la escolaridad de un mismo grupo de personas a 20 años de distancia.

CUADRO 18
Promedio de escolaridad por grupos de edad en México
y algunas entidades, 1970-1990

<i>Nacidos en</i>	<i>Edad en 70/90</i>	<i>Chiapas</i>	<i>Aguascalientes</i>	<i>Distrito Federal</i>	<i>República Mexicana</i>
1930 o antes	1970: 40 o más	1.26	2.49	4.81	2.43
	1990: 60 o más	1.64	3.02	5.89	3.05
1931-1935	1970: 35-39	1.58	3.11	5.35	2.98
	1990: 50-59	2.15	3.84	6.58	3.82
1936-1940	1970: 30-34	1.71	3.54	5.93	3.43
	1990: 50-54	2.27	4.46	7.18	4.32
1941-1950	1970: 25-29	1.71	3.84	6.37	3.69
	1990: 45-49	2.51	5.07	7.70	4.84
1946-1950	1970: 20-24	2.15	4.32	6.80	4.33
	1990: 40-44	3.06	5.96	8.57	5.70
1951-1955	1970: 15-19	2.45	4.75	6.41	4.42
	1990: 35-39	3.61	6.81	9.28	6.47
1956-1960	1970: 10-14				
	1990: 30-34	4.54	7.56	10.00	7.43
1961-1965	1970: 05-09				
	1990: 25-29	5.04	8.12	10.45	8.09
1966-1970	1970: 00-04				
	1990: 20 - 24	5.89	8.40	10.38	8.46
1971-1975	1970:				
	1990: 15-19	5.69	7.75	8.95	7.60

Fuente: Cálculos propios a partir de datos del Censo de 1990.

Podemos ver que en 1990 el grupo más joven, de 15 a 19 años de edad, no es el que tiene el promedio de escolaridad más alto, lo cual es lógico si se piensa que a esa edad, aunque un buen número de jóvenes ya no asiste a la escuela, otro número consi-

derable, y tanto mayor cuanto más desarrollada está una entidad, sí continúa estudiando.

Así, en el Distrito Federal, en 1990, el grupo de mayor escolaridad no es ni siquiera el de 20-24 años de edad, sino el de 25-29, con 10.45 años de estudios en promedio, confirmando la impresión de que en dicha entidad el posgrado está dejando de ser excepcional. En el mismo año de 1990, en los demás casos el grupo con mayor escolaridad es el de 20-24 años de edad.

En 1970 el grupo de 15 a 19 años de edad sí era el de mayor escolaridad a nivel nacional, en Chiapas y en Aguascalientes; en tanto que en el Distrito Federal era ya el grupo de 20 a 24 años el que alcanzaba un promedio mayor.

Si se comparan los promedios del mismo grupo a 20 años de distancia se encuentra que en todos los casos hay un incremento. Esto resulta muy lógico en los grupos de menor edad: el grupo de personas nacidas entre 1951 y 1955, que en 1970 tenían entre 15 y 19 años de edad, 20 años más tarde, en 1990, ha aumentado su promedio de escolaridad considerablemente, debido a que bastantes de ellas siguieron estudiando después de 1970. Así, el promedio de escolaridad de este grupo en el Distrito Federal subió casi tres años, pasando de 6.41 en 1970 a 9.28 en 1990. A nivel nacional y en Aguascalientes el incremento fue de poco más de dos años, pasando de 4.42 a 6.47 y de 4.75 a 6.81 respectivamente. En Chiapas, en cambio, el incremento fue sólo de un poco más de un año, pasando de 2.45 en 1970 a 3.61 en 1990.

El que se observen incrementos, aunque mucho menores, también en los grupos que ya en 1970 no estaban en edad de realizar estudios, ni siquiera de posgrado, puede significar dos cosas: por una parte, que aún en edades avanzadas algunas personas acreditan grados escolares mediante los sistemas de educación de adultos; por otra, es posible conjeturar que la mortalidad es más elevada entre las personas de menor escolaridad, por lo que el promedio de las supervivientes a 20 años de distancia resulta un poco más elevado, aun sin que algunos hayan seguido estudiando. Así el grupo de personas nacidas en 1930 o antes, que en 1970 tenían 40 años o más, y en 1990 60 o más, vio incrementarse su promedio de escolaridad en más de un año en el Distrito Federal (pasando de 4.81 a 5.89), y más ligeramente en Aguascalientes (de 2.49 a 3.02), la República (de 2.43 a 3.05) y Chiapas (de 1.26 a 1.64).

Analizando las columnas verticalmente, para considerar los incrementos en un mismo lugar con el paso del tiempo, y fijándonos sólo en los datos de 1990, podemos ver que en el Distrito Federal las personas nacidas en 1930 o antes tienen una escolaridad promedio que prácticamente equivale a la primaria (5.89 años), en tanto que las nacidas entre 1951 y 1955, en promedio, han terminado la secundaria (9.28 años); los nacidos entre 1961 y 1965 llegan ya a un promedio de 10.45 años, y puede esperarse que los nacidos entre 1971 y 1975 lleguen a un promedio de unos 12 años, o sea el equivalente a bachillerato. En 20 años se registró, pues, un incremento de tres años en la escolaridad promedio, y otro tanto en los 20 años siguientes, pasándose del nivel de primaria al de secundaria y luego al de bachillerato.

En Aguascalientes las personas nacidas en 1930 o antes tienen un promedio de 3 años de escolaridad, y el nivel de primaria lo alcanzan sólo los nacidos entre 1946 y 1950, con 5.96 años. En cuanto a los nacidos entre 1971 y 1975 es de esperarse que lleguen a alcanzar un promedio de secundaria, con unos 9.5 años.

En cuanto a Chiapas, las personas de mayor edad apenas tienen 1.64 años de escolaridad, y ni siquiera los grupos más jóvenes alcanzan el nivel de primaria, que sólo puede ser rebasado en promedio por los nacidos entre 1971 y 1975.

La distancia absoluta en años entre los promedios más altos y los más bajos se va reduciendo, pero muy lentamente, ya que hay una distancia de casi 40 años (como ya habíamos encontrado antes) entre Chiapas y el Distrito Federal: el promedio de 5.89 años de escuela que en el primer caso apenas han alcanzado los nacidos entre 1966 y 1970, lo tienen las personas nacidas en 1930 o antes en el segundo.

Para efectos de comparación, muy relativa, incluimos algunos datos sobre la distribución de la escolaridad por grupos de edad en los Estados Unidos, en 1970.

CUADRO 19
Distribución de la escolaridad por grupos de edad
en los Estados Unidos, 1970

<i>Nacidos entre</i>	<i>Total</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Blancos</i>	<i>Negros</i>
1895 - 1904	8.90	8.77	8.96	9.18	5.91
1905 - 1914	9.94				
1915 - 1924	10.86				
1925 - 1934	11.47				
1935 - 1939	11.90				
1940 - 1944	12.20	12.39	11.99	12.31	11.10

Fuente: Jencks et al., 1972: 39.

Llama la atención el cambio en la situación de los negros: la diferencia de escolaridad entre negros y blancos es muy grande para los nacidos a principios de siglo, en tanto que se ha vuelto muy chica para los nacidos durante la segunda guerra mundial.

CONCLUSIÓN

En un trabajo reciente sobre la educación básica en Uruguay, Germán W. Rama (s/f) se refiere a dos modelos distintos conforme a los cuales se ha alcanzado la generalización de la educación básica en diferentes lugares:

- Por una parte, el modelo propio de aquellos países, como los del norte de Europa, en donde la legislación sobre la obligatoriedad de la educación básica sobrevino después de que la población adulta había alcanzado la alfabetización, algunas veces con fuerte influencia religiosa, como fue el caso de la escuela luterana sueca (cfr. Husén, 1979: 43-46) que exigía a las personas que supieran leer la Biblia para poder casarse; en este

modelo la generalización de la escuela elemental, una vez estipulada su obligatoriedad, se alcanza rápidamente, pues las familias valoran la educación y tienen las condiciones materiales y culturales para dar a los niños el apoyo suficiente para que permanezcan en la escuela hasta el final del ciclo básico.

- Por otra parte, el modelo de los países en los que la legislación, bajo el impulso de algunos pensadores ilustrados, fue aprobada cuando la mayoría de la población adulta era todavía analfabeta; en estos casos la generalización de la educación básica se ha dado muy lentamente; al parecer los padres de familia ni valoran la escuela, ni tienen las condiciones materiales y culturales necesarias para hacer que sus hijos permanezcan en sus aulas y la terminen, si es que llegaron a ingresar en ella.

Argentina, Uruguay y, en menor medida, Chile, Costa Rica y Cuba, son los países latinoamericanos que se aproximan al primer modelo (cfr. Rama, s/f: 3).

México es evidentemente un caso del segundo modelo. La legislación sobre la obligatoriedad de la escuela elemental fue muy temprana, y antecedió a la alfabetización masiva de la población adulta. Cuando se aprobó la Constitución de 1857 más del 90% de la población era analfabeta. Y todavía se estaba cerca de la misma cifra al aprobarse la Carta Magna de 1917.

Pese a la antigüedad de las disposiciones legales que establecen la obligatoriedad de la escuela primaria, es seguro que llegaremos al siglo XXI sin lograr, ni de lejos, que se cumplan. Actualmente ni siquiera el acceso de todos los niños al 1er. grado, logrado fugazmente hacia 1982, se ha podido mantener; y sabemos que todavía es una cifra del orden del 40% la de los que no la terminan.

Esto no quiere decir que no haya habido avances; el incremento de la escolaridad promedio de la población es claro, así como una mejoría paulatina en la distribución de la escolaridad, reflejada en el descenso regular del índice de Gini. Y haber logrado lo anterior durante las décadas de explosión demográfica, especialmente de 1950 a 1980, es un logro muy considerable.

Pero un análisis cuidadoso de la información parece mostrar que esos avances no han sido el fruto de esfuerzos conscientes y sistemáticos por lograr mayor equidad, como lo proclama invariablemente la retórica oficial, sino simplemente el resultado de la

atención de una demanda muy desigual, por parte de grupos en condiciones muy diferentes de “escolarizabilidad” y capacidad de presión, y en una situación de “techo” prácticamente estable, al seguir siendo la licenciatura el máximo de escolaridad deseable para la mayoría de los jóvenes, incluso de clase alta, en tanto que el posgrado sigue siendo visto como algo excepcional.

Pero ahora está surgiendo el temor de que inclusive la valoración retórica de la igualdad desaparezca, por considerarse incompatible con la búsqueda de la calidad, que está pasando a ocupar el primer lugar en las prioridades de la política educativa. La oposición semántica de las palabras inglesas *quality* vs. *equality* así lo hace temer.

El nuevo énfasis que se está poniendo en la calidad de la educación en los sistemas educativos de los países más desarrollados, a partir de los años ochenta, frecuentemente es visto como opuesto al énfasis en la igualdad y la equidad que prevalecía en los sesenta.

Aunque, como se ha dicho, no parezca exacto hablar de un cambio en el concepto de igualdad, como pretende Apple (cfr. supra), sí parece que estamos ante un cambio significativo de prioridades en la política educativa, al igual que en la política económica.

Esto parece bastante claro en México, donde la preocupación por controlar la inflación y recuperar el crecimiento, en el difícil contexto de una economía endeudada en exceso, durante la década pasada, ha traído consigo la reducción del gasto público y, consiguientemente, el abandono de los esfuerzos igualatorios y compensatorios que se habían desarrollado de 1978 a 1982.

Un reciente trabajo de la OCDE expresa esta situación de cambio de prioridades de política educativa como sigue:

[...] la era de los años 60 fue una reacción frente a la de los 40 y 50, años de reconstrucción, después de las miserias de la depresión prebélica y de la angustia de la guerra. El optimismo de la inmediata postguerra se intensificó en la medida en que más personas deseaban beneficiarse de la creciente riqueza, y la educación parecía el medio más obvio de alcanzarla...

[...] las economías de los países capitalistas desarrollados, miembros de la OCDE, se tambalearon en los 70, como consecuencia del primer shock de los precios del petróleo... a medida que el gasto público en educación dejó de crecer, o incluso disminuyó... el enorme tamaño de los gastos

de los sistemas educativos comenzó a ser analizado: ¿qué tan eficientes son dichos gastos? ¿valen lo que cuestan?...

Con la moda cambiando hacia la precaución o, inclusive, hacia el pesimismo, hubo un cambio perceptible en las ideologías dominantes: la adhesión internacional a preceptos igualitarios, que consideraba al Estado como el principal responsable de asegurar una equitativa distribución de bienes y servicios, comenzó a dejar el sitio a ideas más conservadoras sobre el funcionamiento de la sociedad, que postulaban menor intervención gubernamental y más confianza en los principios de la economía de mercado y la autoayuda como mecanismos de organización social y distribución (1989: 15-16).

Pese a que Husen ha mostrado que la ampliación del acceso a la educación no tiene por qué repercutir negativamente en los niveles de quienes habían accedido previamente (cfr. por ejemplo 1979: 93-111), se teme en general que sea así, y se busca incrementar la calidad con medidas que no propician una mayor igualdad, considerando ambos propósitos como mutuamente excluyentes.

Ahora bien: el establecimiento de prioridades sociales no es una cuestión técnica, sino política y, a fin de cuentas, valoral. Hace más de 20 años, cuando Christopher Jencks, en uno de los trabajos más importantes que se derivaron del Informe Coleman, discutía las limitaciones de las escuelas en cuanto a su capacidad de reducir las desigualdades sociales, y subrayaba la importancia de medidas fiscales redistributivas directas, decía:

El primer paso hacia la repartición del ingreso no es, pues, el de inventar un mecanismo complicado para tomar dinero de los ricos y darlo a los pobres, sino el de convencer a un gran número de personas de que éste es un objetivo deseable (1979: 232).

Jencks escribía ya entonces que la supuesta oposición entre eficiencia y equidad no es inevitable, y mencionaba el caso del Japón, que "con la tasa de crecimiento más elevada del mundo parece tener también la más justa distribución de salarios" (1989: 231).

Por lo demás, los educadores preocupados por la equidad no tienen por qué esperar a que los economistas lleguen a un consenso en cuanto a los efectos igualizadores, a largo plazo, de la escuela; ésta es suficientemente importante en sí misma y en sus efectos no económicos, psicológicos y culturales, para que valga

la pena que se procure mejorarla, y especialmente las de los barrios marginados urbanos y las zonas rurales. El mismo autor que hemos citado varias veces, en un anticipo de los trabajos microeducativos que se desarrollarían después, escribe:

En lugar de evaluar las escuelas en términos de sus efectos a largo plazo sobre los alumnos, que parecen ser relativamente uniformes, consideramos preferible evaluarlas en términos de su influencia inmediata sobre maestros y alumnos, influencia que parece ser mucho más variable: algunas escuelas son aburridas y tienen un efecto depresivo, o inclusive constituyen, en ocasiones, lugares espantosos, mientras que otras son vivas, confortables y ofrecen gran seguridad. Posiblemente la eliminación de tales diferencias no contribuya mucho a volver más iguales a los adultos, pero contribuirá enormemente a hacer más igual la calidad de vida de los niños (y sus maestros). Y como los niños pasan en la escuela la quinta parte de su vida, se trataría de una realización tangible (Jencks, 1979: 243).

Confirmando la validez de las anticipaciones de Jencks, un trabajo muy reciente de Hugh Mehan muestra cómo los trabajos cualitativos, de tipo etnográfico, han hecho valiosas aportaciones a la discusión sobre la desigualdad educativa y social, al permitir ver más claro, fina y detalladamente, las formas precisas en que la escuela refuerza o contrarresta ciertas diferencias sociales, mediante sus formas de funcionar, de organizarse, de transmitir el conocimiento, de tratar los maestros a los alumnos, de hablar con ellos, etc., formas que pueden ser más o menos semejantes a las que caracterizan las culturas familiares de los alumnos, o más bien muy diferentes a ellas (1992: 1-20).

Esto recuerda que, ya en 1958, la destacada psicóloga Anne Anastasi opinaba, en relación con la polémica “herencia vs. medio”, que lo importante no era tanto tratar de cuantificar la influencia respectiva de ambos grupos de factores en el desarrollo intelectual de las personas, sino más bien explorar el *modus operandi* de los factores genéticos y ambientales, o sea tratar de descubrir *cómo* influye cada tipo de factores, lo que sería mucho más útil para encontrar formas de actuar en relación con tales aspectos (cfr. Husen, 1981: 63).

Esto nos lleva de regreso a la cuestión de la relación entre búsqueda de la calidad vs. búsqueda de la equidad.

Cuando se habla de elevar la calidad de la educación o, más concretamente, de las escuelas, no puede eludirse una pregunta: calidad para quién, o de cuáles escuelas.

Y es que expansión cuantitativa, distribución más igualitaria del acceso, y mejoramiento de la calidad no deberían dissociarse. Si se deja que sea la desigual demanda y capacidad de presión de grupos sociales diferenciados lo que siga determinando la política educativa del país, como ha pasado durante gran parte de su historia, en lugar de tratar sistemáticamente de mejorar la suerte de los desfavorecidos, como intentaron la Escuela Rural, la Campaña Nacional de Alfabetización de 1944, el Plan de Once Años, y el Programa de Educación para Todos de 1978, entonces seguiremos teniendo unas escuelas excelentes, tan buenas como las de cualquier país desarrollado, mientras un gran número de los niños indígenas, campesinos, o de los barrios urbanos marginales, seguirán soportando una escuela irrelevante y desmotivadora, mientras no deserten para luchar en la vida como puedan.

Hay elementos para creer que una población con una escolarización mejor distribuida, y de una calidad más uniforme, constituye un factor de primera importancia para un desarrollo económico, tecnológico y científico mejor. Pero no es indispensable contar con pruebas de lo anterior para opinar que una educación de calidad para la totalidad o, por lo menos, la gran mayoría de la población, puede ser una contribución formidable para el desarrollo cualitativo, cultural, del país, además de ser un imperativo ético.

Como dice el trabajo varias veces citado de la OCDE:

Las respuestas a la pregunta ¿calidad para quién? pueden comenzar, en consecuencia, a definir una concepción radical de la igualdad de oportunidades que vaya más allá de la distribución de logros, y llegue a incluir la cuestión de la participación en los sistemas educativos y su control (1989: 35).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKER, H. *El uso de las matemáticas en el análisis político*, Buenos Aires, Amorrortu, 1975, pp. 48-78.

ALLISON, P. D. "Measures of inequality", en *American Sociological Review*, Vol. 43, 1978, pp. 865-880.

APPLE, M. W. "How equality has been redefined in the conservative restoration", en SECADA, 1989, pp. 7-25.

ATKINSON, A. B. *La economía de la desigualdad*, Barcelona, Crítica, 1981.

BARKIN, D. "Acceso a la educación superior y beneficios que reporta en México", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. I, No. 3, 1971, pp. 47-74.

_____. "Comentarios al artículo de Urrutia Montoya", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. II, No. 2, 1972, pp. 85-89.

_____. "Reflexiones en torno a la distribución del ingreso", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. II, No. 2, 1972, pp. 100-102.

BAUDELLOT, Ch. y R. Establet. *Le niveau monte*, Paris, Seuil, 1989.

BLAUG, M. "Thoughts on the distribution of schooling and the distribution of earnings in developing countries", en IPE, 1981, pp. 77-93.

BOLTVINIK, J. "Satisfacción desigual de las necesidades esenciales en México", en *Cordera y Tello*, 1984, pp. 17-64.

BOUDON, R. *L'inegalité des chances*, Paris, A. Colin, 1973.

BRIONES, G. "La educación y los ingresos en una economía en crisis", en Briones G. *et al.*, *Desigualdad educativa en Chile*, Santiago, PIIIE, s/f, pp. 63-89.

BROOKE, N. "Comentarios sobre Muñoz Izquierdo *et al.*, 'Educación y mercado de trabajo'", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. VIII, No. 4, 1978, pp. 159-163.

CARRON, G. y T. N. Chau. *Reducción de los desequilibrios regionales y planificación de la educación*, Caracas, CINTERPLAN, 1986, 1a. ed., IPE, 1981.

CICC, A. C. *Seminario sobre la modernización de la educación primaria*, México, Centro de Investigaciones Cultural y Científica A. C., mecanograma, diciembre, 1989.

COLEMAN, J. S. *Equality and Achievement in Education*, Boulder, Co., Westview Press, 1990.

_____. "Norms of Equal Opportunity. When and Why they arise", *Angewandte Sozialforschung*, 1985, en COLEMAN 1990, cap. 1.

_____. "Rawls, Nozick and Educational Equality", *The Public Interest*, 1976, en COLEMAN 1990, cap. 4.

_____. "What is meant by 'an equal educational opportunity'?", *Oxford Review of Education*, 1975, en COLEMAN 1990, cap. 5.

_____. "Inequality, sociology and moral philosophy", *American Journal of Sociology*, 1974, en COLEMAN 1990, cap. 3.

_____. "Equality of educational opportunity reexamined", *Socioeconomic Planning Sciences*, 1969, en COLEMAN 1990, cap. 11.

_____. "The concept of equality of educational opportunity", *Harvard Educational Review*, 1968, en COLEMAN 1990, cap. 2.

COOMB, PH. *The world crisis in education: the view from the eighties*, Oxford-New York, Oxford Universidad, Press, 1985.

CORDERA, R. y C. Tello (coord.). *La desigualdad en México*, México, Siglo XXI, 1984.

CORTES, F. y R. M. Rubalcava, *Técnicas estadísticas para el estudio de la desigualdad social*, México, COLMEX, 1982.

_____. "Gini, el cambio en la desigualdad y sus componentes", en *Estudios demográficos y urbanos*, Vol. 3, No. 2, 1988, pp. 325-338.

DELVAL, J. *Los fines de la educación*, México, Siglo XXI, 1991.

DÍEZ, I. y C. V. Frutos. "Matrícula escolar 1987-1988 y gasto nacional en educación 1982-1987", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XVIII, Nos. 3-4, 1988, pp. 185-226.

EIDE, K. "Some key problems of equality in education", en IPE, 1981, pp. 95-110.

EMMERIJ, L. "Inequalities in education and inequalities in employment", en IPE, 1981, pp. 129-142.

FRY, G. W. "Schooling, development and inequality: old myths and new realities", en *Harvard Educational Review*, Vol. 51, No. 1, 1981, pp. 107-116.

GIROD, R. *Problèmes de sociologie de l'éducation*, Paris, UNESCO-Delachaux and Niestlé, 1989.

GÓMEZ del Campo, V. M. "Igualdad y equidad social en educación: el caso de Cuba", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XI, No. 2, 1981, pp. 33-71.

GÓMEZ del Campo, V. M. y E. J. Munguía, "Educación y estructura económica: marco teórico y estado del arte de la investigación en México", en *Congreso Nacional de Investigación Educativa. Documento de base*, Vol. I, México, 1981, pp. 45-85.

GUEVARA Niebla, G. "México: ¿un país de reprobados?", en *Nexos* No. 162, junio de 1991, pp. 33-44.

HALLAK, J. *Investing in the future. Setting educational priorities in the developing world*, París, IPE-Pergamon Press, 1990.

HALSEY, A. H. *Educational priority: EPA problems and policies*, citado en Karabel J. y A. H. Halsey (Eds.), en *Power and Ideology in Education*, Oxford, Oxford Universidad, Press, 1977, p. 45.

HARVEY, G. y S. S. Klein. "Understanding and measuring equity in education. A conceptual framework", en SECADA, 1989, pp. 43-67.

HERNÁNDEZ Laos, E. "La desigualdad regional en México (1990-1980)", en Cordera y Tello, 1984, pp. 155-192.

HERNÁNDEZ Laos, E. y J. Córdoba, "La distribución del ingreso en México", en *Cuadernos del CIIS*, No. 5, México, CIIS, 1982.

HOLGUÍN Quiñones, F. "Índice de Gini modificado para medir la desigualdad de estudios en la población", en *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 33, No. 1, 1971, pp. 121-136.

HUSEN, T. *Higher Education and social stratification: an international comparative study*, Paris, IIEPE, 1987.

_____. "Second thoughts on equality in education", en IIEPE, 1981, pp. 57-75.

_____. *The school in question*, Oxford-New York, Oxford Univ. Press, 1979.

DE IBARROLA, M. "Investigaciones sobre procesos educativos y estructura de clase: reflexiones sobre su aportación al conocimiento de la problemática socioeducativa en México", en *Congreso Nacional de Investigación Educativa. Documento de Base*, Vol I, México, 1981, pp. 87-120.

IIEPE. *Planning education for reducing inequalities*, Paris, IIEPE, 1981.

JACOB, J. C. "Theories of social and educational inequality: from dichotomy to typology", en *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 2. No. 1, 1981, pp. 71-89.

JALLADE, J. P. "Financiamiento de la educación y distribución del ingreso", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. VI, No. 4, 1976, pp. 33-47.

_____. "Educación básica y desigualdad del ingreso en Brasil: el panorama a largo plazo", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. IX, No. 1, 1979, pp. 1-38.

JENCKS, Ch. *et al. Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America*, New York, Basic Books, 1972.

KLEES, S. J. "The economics of education: a more than slightly jaundiced view of where we are now", en Caillods F. (Ed.), *The prospects for educational planning*, Paris, IPE, 1989, pp. 244-291.

LATAPÍ Sarre, P. "Las necesidades del sistema educativo nacional", en Wionczek M. S. (Ed.), *La sociedad mexicana: presente y futuro*, México, FCE, 1974, pp. 330-358.

_____. *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*, México, Nueva Imagen, 1980.

_____. "La desigualdad educativa en México", en Varios, *Igualdad, desigualdad y equidad en España y México*, Madrid, ICI-COLMEX, 1985, pp. 199-224.

_____. "Centro de Estudios Educativos 1963-1988. Editorial", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XVIII, 1989, Nos. 3-4, pp. 5-11.

_____. "Los desafíos de la educación iberoamericana", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XX, No. 4, 1990, pp. 145-159.

LATAPÍ, Sane, P. *et al. Diagnóstico educativo nacional*, México, CEE, 1964.

LAVÍN, S. "Exclusión y rezago escolar: elementos para una interpre-

tación prospectiva”, ponencia presentada en el *Coloquio sobre el estado actual de la educación en México*, México, CEE, 1986.

LEVINE, D. M. y M. Jo Bane (Eds.). *The “Inequality” controversy: schooling and distributive justice*, New York, Basic Books, 1975.

LEVY, D. “Pugna política sobre quién paga la educación superior en México”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. IX, No. 2, 1979, pp. 1-38.

LOBO O. J. “Educación y distribución del ingreso en Venezuela: un análisis regional”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. II, No. 1, 1972, pp. 9-31.

MARKIEWICZ-Lagneau, J. *Education, égalité et socialisme*, Paris, Anthropos, 1969.

MARTÍNEZ, H. I. *Algunos efectos de la crisis en la distribución del ingreso en México*, México, Diana-UNAM, 1992.

MARTÍNEZ Rizo, F. “Calidad y distribución de la educación. Estado del arte y bibliografía comentada”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XIII, No. 4, 1983, pp. 55-86.

_____. “Sociología de la educación. Breve panorama y bibliografía”, en *Reportes de Investigación de la UAA. Serie Investigación Educativa*, No. 18, abril de 1989.

MARTÍNEZ, Rizo, F. et al. *La educación básica en México. Diagnóstico de la educación básica en Aguascalientes*, México, SEP-CONALTE, 1990.

MEDELLÍN, R. A., “La dinámica del distanciamiento económico social en México”, en Wionczek M. S. (Ed.), *La sociedad mexicana: presente y futuro*, México, FCE, 1974, pp. 385-413.

MEHAN, H. “Understanding inequality in schools: the contribution of interpretive studies”, en *Sociology of Education*, Vol. 65, enero de 1992, pp. 1-20.

MENESES, E. et al. *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, México, Porrúa, 1983.

MIR, A. "Determinantes económicos de las desigualdades interestatales en logros educativos en México", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. I, No. 1, 1971, pp. 9-35.

_____. "Comentarios al artículo de David Barkin", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. I, No. 4, 1971, pp. 105-109.

MONTEMAYOR, M. A. H. "Educación y distribución del ingreso en México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. X, No. 2, 1980, pp. 33-68.

DE MOURA Castro, C. "El mundo de la escuela y el mundo del trabajo. ¿Coexistencia pacífica?", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. VIII, No. 2, 1978, pp. 91-108.

MUÑOZ Izquierdo, C. "Crecimiento, distribución regional, diversificación y eficiencia de la educación superior en México 1978-1988", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XX, No. 1, 1990, pp. 11-47.

_____. "Hacia una redefinición del papel de la educación en el cambio social", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. IX, No. 2, 1979, pp. 131-150.

_____. "Evaluación del desarrollo educativo en México 1958-1970 y factores que lo han determinado", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. III, No. 3, 1973, pp. 11-46.

MUÑOZ Izquierdo, C. y Sylvia Schmelkes. *Problemas y retos de la educación básica en México*, México, CEE, mecanograma, 1991.

MUÑOZ Izquierdo, C. y R. M. Lira. "Capital cultural, dinámica económica y desarrollo de la microempresa en la ciudad de México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XX, No. 4, 1990, pp. 35-111.

MUÑOZ Izquierdo, C. y M. Rubio. "Investigaciones sobre las relaciones entre la educación y el empleo: el caso de México", Reportes Ocasionales UIA/INVEDUC, No. 1, México, UIA, septiembre de 1989.

MUÑOZ Izquierdo, C. (Ed.) *et al. Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria*, México, CEE-REDUC, 1988.

MUÑOZ Izquierdo, C. *et al.* "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. IX, No. 3, 1979, pp. 1-60.

MUÑOZ, Izquierdo, C. *et al.* "Educación y mercado de trabajo", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. VIII, No. 2, 1978, pp. 1-90.

MUÑOZ Izquierdo, C. y P. G. Rodríguez, *Costos, financiamiento y eficiencia de la educación formal en México*, México, CEE, 1977.

MUÑOZ Izquierdo, C. y J. Lobo, "Expansión escolar, mercado de trabajo y distribución del ingreso en México. Un análisis longitudinal 1960-1970", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. IV, No. 1, 1974, pp. 9-30.

MURPHY, J. "Disparity and inequality in education: the crippling legacy of Coleman", en *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 2, No. 1, 1981, pp. 61-70.

NOZICK, R. "Distributive justice", en Levine y Jo Bane, 1975, pp. 252-273.

OCDE. *Schools and quality. An international report*, Paris, OCDE, 1989.

ORIVEL, Fr. "Fresh obstacles facing policies aimed at reducing educational inequalities", en IPE, 1981, pp. 111-128.

PESCADOR Osuna, J. A. "El esfuerzo alfabetizador en México 1910-1985. Un ensayo crítico", en varios, 1988, pp. 125-182.

_____. "Plan de Once Años 1960", en *Planes en la Nación Mexicana. Libro Nueve 1941-1987*, México, Senado de la República, 1987, pp. 48-76.

PRAWDA, J. *Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano*, México, Grijalbo, 1989.

_____. "Desarrollo del sistema educativo mexicano. Pasado, presente y futuro", en varios, 1988, pp. 57-123.

PSACHAROPOULO, G. y M. Woodhall, *Educación para el desarrollo. Un análisis de opciones de inversión*, Madrid, Tecnos, 1987.

QUINTERO, J. L. "Metas de igualdad y efectos de subsidio de la educación superior mexicana", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. VIII, No. 3, 1978, pp. 59-92.

RAMA, G. W. et al. *Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay*, Montevideo, CEPAL, s/f.

RAWLS, J. "A theory of justice", en Levine y Jo Bane, 1975, pp. 228-251.

RIBEIRO, D. "Revolución en la educación. El sistema escolar brasileño", en *Nueva Sociedad*, No. 86, 1986.

SCHMELKES, Sylvia. "Local context, quality of educational process and basic competences", ponencia presentada en la Conferencia Anual de la Comparative and International Education Society, Pittsburgh, marzo de 1991.

_____. "La participación de la comunidad en el gasto educativo. Conclusiones de 24 estudios de caso en México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XIII, No. 1, 1983, pp. 9-47.

SECADA, W. G. (Ed.). *Equity in education*, New York, Falmer Press, 1989.

_____. "Educational equity vs. equality of education. An alternative conception", en SECADA, 1989: 68-88.

SEN, A. K. *Sobre la desigualdad económica*, Barcelona, Crítica, 1979.

SEWELL, W. H. "Some reflections on receiving the W. Waller award", en *Sociology of Education Newsletter*, invierno 1991, pp. 3-12.

SOLARI, A. E. "La desigualdad educacional en América Latina", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. X, No. 1, 1980, pp. 1-56.

URRUTIA Montoya, M. "Distribución de la educación y distribución del ingreso en Colombia", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. II, No. 1, 1972, pp. 32-59.

_____. "Réplica a David Barkin", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. II, No. 2, 1972, pp. 90-91.

VARIOS, México. *75 años de revolución. IV Educación, cultura y comunicación I*, México, FCE, 1988.

WEISSHOPF, W. A. "The dialectics of equality", en Levine y Jo Bane, 1975, pp. 214-227.