

# Gasto educativo y políticas distributivas de la educación primaria en México

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (*México*), vol. XXXI, núm. 3, pp. 53-77

Manuel Ontiveros Jiménez\*

## RESUMEN

Se analiza la relación entre el gasto educativo y la provisión real de educación. Al revisar la legislación educativa se encontró que el gasto educativo tiene, como un elemento central, objetivos redistributivos. Se utiliza un modelo de grupos de presión para encontrar los determinantes del gasto público en educación básica, el cual permite evaluar en qué medida se cumplen los objetivos distributivos. El modelo se estima para México utilizando información a nivel estatal. Los resultados indican que el principal criterio para asignar el gasto federal en educación básica entre los estados es el número de maestros contratados en cada uno. No se encontró evidencia de una distribución de recursos en favor de los estados pobres o con bajos niveles educativos. Finalmente, se observa que los estados con menores tasas de analfabetismo dedican más recursos propios a la educación básica que los que tienen mayores tasas de analfabetismo.

## ABSTRACT

This study analyzes the relationship between educational expenditure and the actual delivery of public education. According to the legislation, the distributive goals are a central element in the allocation of public funds to education. The study employs a pressure group model to find the determinants of public expenditure of education. This model allows the evaluation of the distribution goals attainment. The model is tested for Mexico using data at state level. According to the results, the expenditure on basic education responds to the number of teachers working for the public system of education. There is no evidence of a pro-poor distribution of resources, or a distribution to compensate low educational attainments. A distribution against states with higher illiteracy rates is observed.

---

\* Coordinador de investigación de la Escuela de Economía y Negocios de la Universidad Anáhuac, e-mail: montiver@anahuac.mx

## INTRODUCCIÓN

La educación juega un papel central en la reducción de la pobreza y en el mejoramiento de la distribución del ingreso. En el corto plazo, la provisión de educación pública se puede entender como un instrumento de redistribución del ingreso al permitir a las familias de bajos ingresos tener acceso a este servicio. Al mismo tiempo, en el largo plazo, la inversión en capital humano permite a los hijos de las familias de menores ingresos tener un mayor ingreso en el futuro, reduciendo así los niveles de pobreza.

Estas posibilidades de elevación del bienestar social son aprovechadas y atendidas fundamentalmente por el Estado a través del gasto en educación pública. Debido a la importancia de este instrumento, académicos, políticos y funcionarios públicos tienden a usar el gasto en educación como un indicador del desempeño del sistema educativo. Como se señala en otro lugar (Ontiveros, 1998), un mayor gasto se asocia con una mayor cobertura escolar y con una mejor calidad de la educación. Algunos ejemplos de esta asociación se encuentran en García (1991), donde el incremento del gasto educativo se postula como una variable de política en manos del gobierno, y en Gross (1995), donde el incremento en los recursos dedicados a la educación pública en Estados Unidos responde a una mayor demanda local por educación. Un punto esencial en este análisis es que el resultado del gasto educativo, es decir la provisión de este servicio,<sup>1</sup> no está determinado únicamente por la magnitud del gasto, sino que existen otros elementos involucrados en el proceso de producción de la educación que pueden ocasionar, en el extremo, que se pierda la relación entre el gasto educativo y la provisión de este servicio. Los objetivos perseguidos y los mecanismos concretos de los cuales se vale el Estado para aplicarlo, son elementos (aunque pueden existir otros) que determinan la eficacia y la eficiencia del gasto público en educación. Por lo tanto, se puede afirmar que el producto del gasto educativo depende en gran medida de las características institucionales propias de cada país.

---

<sup>1</sup> Aunque no existe consenso en cuanto a cómo medir el producto de la educación, en el caso específico de la educación primaria, la literatura utiliza el rendimiento académico (Hanushek, 1996) y la cobertura del sistema educativo (Gershberg, 1997; Ontiveros, 1995). En este trabajo, las expresiones provisión de educación, producción de educación, oferta educativa, desempeño estudiantil, rendimiento académico y cobertura escolar son usadas como sinónimos.

En el cuadro 1 se puede observar que la relación entre el gasto en educación y el desempeño educativo no es igual en todos los países. La comparación entre Chile, India y Sri Lanka ofrecen un buen ejemplo. Al comparar estos países se observa que el mismo nivel de gasto educativo corresponde a diferentes porcentajes de estudiantes en 5o. grado y a diferentes tasas de analfabetismo.

Con excepción de la India, todos los países que aparecen en el cuadro 1 con menor gasto público en educación como porcentaje del Producto Nacional Bruto (PNB), presentan un mejor desempeño educativo que México en ambos indicadores: la tasa de analfabetismo y el porcentaje de estudiantes en 5o. grado (con excepción de Sri Lanka en esta variable). Al comparar México, Costa Rica y Venezuela, tres países con un ingreso *per cápita* y un gasto en educación similares, se observa que el desempeño educativo de los dos últimos es mejor que el de México, de acuerdo con las dos variables de referencia. Las diferencias en las razones de los estudiantes de 5o. grado son pequeñas, pero las diferencias en las tasas de analfabetismo son importantes. Independientemente de las razones detrás de estas diferencias, parece ser que la transformación de recursos económicos en desempeño educativo se da a una tasa distinta para cada país.

**CUADRO 1**  
**Indicadores educativos para países seleccionados**

	<i>PNB per cápita US\$ (1997)</i>	<i>% Tasa de analfabetismo (1996)</i>	<i>Estudiantes en 5o. grado. % de la cohorte (1995)</i>	<i>Gasto público en educación. % del PNB (1995)</i>
Uruguay	6020	3	98	2.8
India	390	47	59	3
Sri Lanka	800	9	83	3
Chile	5020	5	100	3
Costa Rica	2640	5	88	4.6
México	3680	10	86	4.9
Venezuela	3450	8	89	5.2
Argelia	1490	40	94	5.8
Marruecos	1250	54	78	5.9

Fuente: Indicadores educativos por región y país, World Bank, 2001.

Debido a las diferencias observadas en el cuadro 1, para analizar la relación entre el financiamiento y la provisión de educación resulta apropiado un estudio por país, ya que las diferencias señaladas anteriormente se deben (entre otras cosas) al desempeño institucional específico de cada uno.

El objetivo de este artículo es analizar la incidencia del gasto en educación sobre la provisión real de educación primaria en México. De acuerdo con Poterba (1995), los dos argumentos comunes para la intervención pública en mercados privados (como el de la educación) son las fallas del mercado y los objetivos de redistribución del ingreso. Si aceptamos que la intervención del gobierno en el mercado educativo en México tiene como objetivo fundamental mejorar la distribución del ingreso, el mecanismo específico de intervención gubernamental es, en gran medida, responsable del logro de las metas planteadas. Este autor plantea que es posible intervenir en el mercado de la educación mediante tres mecanismos: subsidios a los precios, incluyendo los casos extremos donde el sector público paga totalmente los servicios proporcionados por el sector privado; provisión obligatoria del bien privado;<sup>2</sup> y la provisión directa del servicio por parte del sector público. El caso de México corresponde al tercer mecanismo, por lo que el sector público provee directamente los servicios educativos a la población que los solicite. Aunque en principio este mecanismo parece apropiado para cumplir con los objetivos redistributivos de la intervención pública en la educación, también presenta serios problemas potenciales para alcanzar dicha meta. El proceso político para determinar el gasto público en educación y la necesidad de utilizar un aparato burocrático para ofrecer los servicios educativos, causan varias distorsiones que afectan negativamente los objetivos redistributivos.

El sistema educativo en México consta de 32 subsistemas administrados por los gobiernos estatales, pero financiados principalmente por el gobierno federal. Como se discute más adelante, a pesar de que las metas de distribución aparecen reflejadas en la legislación

---

<sup>2</sup> El ejemplo típico en este caso es el uso obligatorio de los cinturones de seguridad, que en el caso de la educación se traduciría en la asistencia forzosa de los estudiantes a las escuelas privadas.

correspondiente, existe la posibilidad de que los criterios para la asignación de fondos entre los estados puedan responder a los intereses del poderoso sindicato nacional de maestros. Por lo tanto, existe la posibilidad real de que el gasto en educación sea desviado de sus objetivos distributivos en beneficio de grupos de intereses especiales. Debido a que las burocracias gubernamentales y las organizaciones sindicales en el sistema educativo pueden obtener importantes beneficios a partir de la asignación del gasto en educación, la distinción entre resultados educativos y los insumos proveídos por el gobierno es crucial para determinar el destino final del gasto público en educación.

El marco teórico presentado más adelante permite probar empíricamente si los fondos asignados a la educación pública a través de los gobiernos estatales responden a la presión de grupos de interés o manifiestan algún criterio para mejorar la equidad como pueden ser los diferenciales de ingreso, el nivel educativo o la tasa de analfabetismo, o alguna combinación de éstos.

El artículo se organiza de la siguiente manera. En la primera sección se presenta una breve descripción del arreglo institucional de la educación en México. En la sección II, siguiendo a Becker (1983) y a Congleton y Bennett (1995), se plantea una discusión sobre los grupos de presión y su influencia política. En la sección III se exponen los datos y el método de estimación. Los resultados se discuten en la sección IV. Se encuentra que el gasto asignado a la educación primaria responde fundamentalmente a la influencia de los grupos de interés, mientras que los criterios para mejorar la equidad no muestran una relevancia significativa en la asignación del gasto en educación. Por último se presentan un resumen y las conclusiones en la sección V.

## **I. ANTECEDENTES INSTITUCIONALES**

El sistema de educación pública en México fue creado en 1921 bajo el control directo del gobierno federal. De 1921 a 1991 la Secretaría de Educación Pública (SEP) tuvo a su cargo todos los aspectos de la educación básica, desde el diseño de planes de estudio hasta la administración del sistema. Durante este periodo algunos estados desarrollaron sus sistemas propios de educación pero otros confiaron al

gobierno federal la responsabilidad de la provisión de este servicio. En 1992 esta situación cambió con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). En éste se admite la cobertura insuficiente, la baja calidad del servicio y la extrema concentración y burocratización de la SEP. Para resolver estos problemas y para reducir el poder del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el ANMEB transfirió la responsabilidad sobre toda la infraestructura de escuelas y maestros, así como la administración de todos los recursos del gobierno federal a los gobiernos estatales. Al mismo tiempo, el Acuerdo establece que el gobierno federal continuará financiando y manteniendo en funcionamiento todos los recursos transferidos a los estados. Este Acuerdo constituye la reorganización más importante del sistema de educación pública en lo que va de su existencia.

Aunque el ANMEB se basa en un diagnóstico de los problemas del sistema federal de educación, no existe un análisis similar para los sistemas de educación estatales. En algunos casos, los gobiernos estatales carecían por completo de experiencia en el manejo de un sistema educativo por no contar con uno propio, y en general es posible afirmar que aquéllos tenían una menor capacidad de administrar sistemas educativos que la federación, debido a que eran más recientes y de menores dimensiones. Por su parte, los gobiernos de los estados sólo acordaron incrementar su gasto en educación básica. Pero como el ANMEB no incluyó ningún mecanismo de rendición de cuentas por el manejo estatal de los recursos federales, el acuerdo de elevar el gasto local no se tradujo en un compromiso formal, y por lo tanto los gobiernos estatales fueron dejados en libertad de manejar a discreción la asignación de sus propios recursos destinados a la educación básica. Finalmente, el SNTE no fue dividido, y conservó su estructura nacional, lo cual le permitió mantener su posición negociadora frente al gobierno federal y probablemente mejorar esta posición frente a los gobiernos estatales.

Como se sugirió anteriormente, los criterios para la asignación del gasto federal educativo no fueron incorporados en el ANMEB. Por otra parte, la Ley General de Educación de 1993 indica, aunque de manera vaga, algunos criterios para la asignación de este gasto. En el artículo 32 de la citada ley se lee:

Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos. Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas y sociales de desventaja.

En la legislación educativa no se encontró un reglamento para esta ley donde se definan los elementos clave de este artículo como “la equidad educativa”, “las regiones con mayor rezago educativo”, “las condiciones económicas y sociales de desventaja”, etc. Si bien el artículo 33 de esta ley indica las acciones para mejorar la equidad, no hace ninguna referencia a la distribución del gasto para este fin. Por otra parte, el artículo 34 abre la oportunidad para que los gobiernos de los estados soliciten fondos adicionales para establecer programas compensatorios; así este artículo indica:

Además de las actividades enumeradas en el artículo anterior, el Ejecutivo Federal llevará a cabo programas compensatorios por virtud de los cuales apoye con recursos específicos a los gobiernos de aquellas entidades federativas con mayores rezagos educativos, previa celebración de convenios en los que se concierten las proporciones de financiamiento y las acciones específicas que las autoridades educativas locales deban realizar para reducir y superar dichos rezagos.

La Secretaría evaluará los resultados en la calidad educativa de los programas compensatorios antes mencionados.

A este artículo corresponde el mismo comentario del artículo 32, en cuanto a la inexistencia de algún reglamento que permita su aplicación, pero además habla de convenios, no de criterios para la asignación del gasto.

Por otra parte, el ANMEB tampoco establece los criterios para la asignación intraestatal de los recursos proveídos por el gobierno federal. En este caso, tampoco la Ley General de Educación los provee. En la sección dedicada a normar el financiamiento a la educa-

ción, esta ley indica en su artículo 25 que el gasto educativo debe ser usado sólo para esos fines:<sup>3</sup>

Los recursos federales recibidos para ese fin por cada entidad federativa no serán transferibles y deberán aplicarse exclusivamente en la prestación de servicios y demás actividades educativas en la propia entidad. El gobierno local prestará todas las facilidades y colaboración para que, en su caso, el Ejecutivo Federal verifique la correcta aplicación de dichos recursos...

El artículo 27 se refiere a la dinámica del gasto, pero no a su distribución:

En el cumplimiento de lo dispuesto en los artículos anteriores de esta sección, el Ejecutivo Federal y el gobierno de cada entidad federativa tomarán en cuenta el carácter prioritario de la educación pública para los fines del desarrollo nacional. En todo tiempo procurarán fortalecer las fuentes de financiamiento a la tarea educativa y destinar recursos presupuestarios crecientes, en términos reales, para la educación pública.

En lugar de regirse por normas fijas que promuevan la distribución del ingreso y la equidad, el gasto federal en educación se determina de manera anual a través del presupuesto de la federación. Este proceso permite el cabildeo de los grupos de presión y promueve la competencia entre los estados por los fondos educativos durante la determinación del presupuesto anual y la asignación de los fondos que realiza la SEP. El efecto de este cabildeo y la competencia entre los estados no resulta claro *ex ante*, ya que si bien los fondos públicos para la educación pueden ser usados por los grupos de interés para otros fines (véase la nota 3), también es posible que estos grupos (en especial los sindicatos de maestros) utilicen los incrementos en la oferta del servicio como un instrumento para obtener mayores por-

---

<sup>3</sup> Aunque existe evidencia (Craig e Inman, 1986, por ejemplo) que muestra que los estados tienen la capacidad de utilizar parte de las transferencias condicionadas para la educación que otorga el gobierno federal para otros fines vía reducciones en los impuestos locales.



ciones del presupuesto público, como por ejemplo lo muestran Craig y Hsieh (1994).

Además de hacer una elocuente explicación de las múltiples distorsiones que genera esta forma de asignación del gasto educativo, Mancera y Vega (2000) señalan con claridad la ausencia de criterios distributivos en la asignación del gasto público en educación:

Infinidad de decisiones de la federación y de los estados han llevado a las proporciones distintas de lo que una y otros aportan hoy a la educación. La distribución de fondos federales a las entidades parece no explicarse por el desarrollo de los estados, los rezagos educativos, la eficiencia y la calidad con la que operan los servicios ni factor alguno que no sea la suma de hechos históricos.

Actualmente hay transparencia en lo que a cada estado se asigna, aun cuando la distribución responda esencialmente a procesos inerciales.

En la siguiente sección se discute un modelo formal para explicar la presencia de los “procesos inerciales” y “la suma de hechos históricos” que de acuerdo con la cita anterior reducen o eliminan la posibilidad de cumplir con los objetivos distributivos del gasto en educación.

## II. MARCO TEÓRICO

Existen múltiples modelos para analizar la intervención del gobierno en la economía. La hipótesis del votante medio, la función de utilidad social y la competencia entre grupos de presión,<sup>4</sup> entre otros, son los modelos más utilizados para analizar el comportamiento del gobierno.

Debido a la estructura institucional de la educación en México, el modelo de grupos de presión presentado por Becker (1983) y el modelo combinado de grupos de presión y votante medio utilizado en Congleton y Bennett (1995) para encontrar los determinantes en la provisión de servicios públicos, serán usados como guía metodológica en este trabajo.

---

<sup>4</sup> Para una amplia recopilación de estos modelos véase Mueller (1989).

Becker (1983) propone que los individuos pertenecen a diferentes grupos y supone que estos grupos utilizan influencia política para elevar el bienestar de sus miembros. Estos grupos se pueden definir por ocupación, ingreso, vecindad geográfica, edad, religión, raza, etc. Además, el bienestar de los individuos depende de los impuestos que paguen y de los subsidios que reciban. La competencia entre estos grupos de presión por influencia política, así como por otros favores políticos, determina el equilibrio entre subsidios e impuestos. Por otra parte, los impuestos y los subsidios están determinados por la ecuación del presupuesto público, donde por definición los gastos (subsidios) son iguales a los ingresos (impuestos). Esto significa que la influencia agregada es cero, ya que la ganada por unos grupos reduce la de otros en la misma magnitud. Por lo tanto, en el modelo presentado por Becker el juego político es de suma cero en influencia y de suma negativa en impuestos y subsidios, debido a los costos sociales que generan tanto la recaudación de impuestos como la aplicación de los subsidios.<sup>5</sup>

Becker argumenta que este modelo puede ser empleado para analizar una amplia gama de sistemas políticos que pueden incluir desde los dictatoriales hasta los democráticos, ya que en ambos sistemas es posible identificar presiones de grupos de intereses tratando de elevar su bienestar. Al mismo tiempo, las formas de competencia pueden ser de todo tipo: desde un cabildeo en instituciones democráticas hasta el uso de la fuerza para alcanzar el poder. Así, el modelo de grupos de presión puede ser visto como una extensión del modelo de lucha de clases marxista, donde en vez de sólo algunas clases antagónicas, se propone la existencia de una gran cantidad de grupos compitiendo de acuerdo con reglas establecidas. En el caso de los grupos de presión la situación es más compleja que en el modelo de la lucha de clases, debido a que un mismo individuo generalmente pertenece a varios grupos distintos, de manera que al mismo tiempo que paga impuestos por ciertas características o actividades, también recibe subsidios debido a otras características y actividades. Sin embargo, gravar y subsidiar a la misma persona puede resultar in-

---

<sup>5</sup> La teoría económica explica la existencia de estos costos sociales por la modificación de los precios relativos que provocan tanto impuestos como subsidios. Rosen (1996) presenta una extensa discusión al respecto.

eficiente, ya que su bienestar puede mantenerse constante reduciendo en igual magnitud impuestos y subsidios, mientras que dicha reducción disminuirá los costos sociales asociados con ambas medidas.

El autor obtiene varios resultados de este modelo, entre los cuales destacan:

- 1) Un grupo exitoso en la aplicación de presión política tendrá la posibilidad de reducir los impuestos que paga o de elevar los subsidios que recibe.
- 2) Un aumento en el costo social de elevar subsidios e impuestos, reduce el monto de subsidios en equilibrio.
- 3) Los grupos políticamente exitosos, que reciben subsidios, tienden a ser pequeños con relación a los grupos que pagan los impuestos.

Por último es necesario reconciliar el modelo de los grupos de presión con los tradicionalmente usados por los economistas para explicar el comportamiento del gobierno. El argumento usual para explicar la intervención pública en la economía es la presencia de “fallas del mercado”. Para corregir estas fallas, el gobierno provee bienes públicos y reduce las externalidades.<sup>6</sup> Becker argumenta que estas actividades políticas pueden ser incorporadas al modelo aquí discutido, ya que las actividades que benefician a todos los grupos (educación por ejemplo) no encuentran oposición de ninguno, y pueden ser activamente apoyadas, por medio de presión política, por algunos grupos (agrupaciones sindicales, por ejemplo). Finalmente, el autor argumenta que el análisis tradicional de los sistemas políticos a través de partidos políticos y elecciones no se opone a su modelo de grupos si aceptamos que las preferencias de los electores pueden ser manipuladas con juegos informativos por los grupos de presión, quienes elevan precisamente su influencia política al modificar las preferencias reveladas por un número suficiente de políticos o electores.

Para un análisis empírico del efecto de los grupos de presión sobre los niveles observados de algún subsidio, es necesario incorporar la posibilidad de que dicho subsidio responda a alguna demanda

---

<sup>6</sup> Rosen (1996) presenta una amplia discusión sobre estos temas.

social que puede estar asociada a la corrección de una falla de mercado o a algún criterio distributivo. En el caso de la educación primaria existen múltiples argumentos en favor de la intervención pública, tanto para resolver un problema de externalidades como para elevar la equidad social (véase, por ejemplo, Poterba, 1995). Aquí es necesario distinguir hasta qué punto el gasto en educación primaria responde a los criterios antes señalados o al éxito de grupos de presión para obtener subsidios financiados con impuestos aplicados al resto de la población. Congleton y Bennett (1995) proveen un marco apropiado para realizar esta estimación. Estos autores presentan una estimación combinando el modelo del votante medio con el modelo de los grupos de presión para encontrar los determinantes del gasto público (subsidio) para un bien público que tiene efectos redistributivos, tal como ocurre en el caso de la educación.

Siguiendo a estos autores, el modelo a estimar es:

$$GP = P(Y, E) + (1-P)(N) \dots \dots \dots (I)$$

Donde el gasto público en educación (GP) es una suma ponderada de la demanda del votante medio por educación (P) y la influencia de los grupos de poder (1-P). El parámetro P se puede entender como un ponderador de ambos efectos. Si P=1, el gasto en educación representa las preferencias de los votantes sobre los niveles de este servicio que desean consumir, y el mecanismo democrático es lo suficientemente fuerte como para eliminar la influencia de los grupos de poder. En este caso, suponiendo que la sociedad tiene preferencias distributivas, el gasto en educación dependerá del ingreso *per cápita* (Y), del nivel educativo (E) de la población. Por otra parte, si P=0, entonces el gasto en educación obedece sólo a la influencia política de los grupos de poder, la cual, de acuerdo con Becker (1983) depende del número de miembros del grupo (N) y de otros elementos. Si P está entre 0 y 1, entonces el gasto público en educación responde a una combinación de ambos elementos.

### III. DATOS Y ESTIMACIÓN

Para estimar la expresión (I) se utilizaron datos de 1996 y 1998. El criterio para seleccionar estos años obedece básicamente a la disponibilidad de los datos; 1996 es el único año para el cual existe informa-

ción de todas las variables presentadas, y para 1998 existen datos de gasto federal en educación básica, pero no hay información sobre el estatal; aunque existen datos sobre el gasto en educación básica para el 2000, aún no están disponibles las cifras del PIB estatal por parte de INEGI.

El cuadro 2 presenta el gasto federal y estatal en educación básica en 1996, así como el gasto federal en 1998 por entidad federativa. En este cuadro se observa que los estados dependen de manera importante del subsidio federal para financiar sus sistemas de educación básica. La columna b/a presenta la composición porcentual del gasto entre los fondos aportados por la federación y el gasto financiado con recursos estatales. En promedio, la participación de los estados en el financiamiento a la educación básica representa el 25.29%. Esta columna muestra que sólo 12 estados están por arriba de este promedio, mientras que los demás tienen una participación todavía menor. Cabe destacar el caso de Baja California que en ese año aportó casi la misma cantidad de recursos a la educación básica que la que recibió del gobierno federal. En la columna correspondiente al gasto federal de 1998 se observa que el dato para el Distrito Federal no aparece, ya que a partir de 1998 las aportaciones federales a los estados se realizan a través de la Ley de Coordinación Fiscal que incluye únicamente a las 31 entidades y no al Distrito Federal. El cuadro 3 presenta estadísticas básicas del resto de las variables usadas en la estimación. Las cifras de la matrícula de estudiantes, de maestros, del nivel de educación de la población y la tasa de analfabetismo, son datos que proporciona la SEP.<sup>7</sup> Los datos sobre el desempeño académico de los estudiantes provienen de la Encuesta de Evaluación de la Educación Primaria.<sup>8</sup> Los datos de población así como los del Producto Interno Estatal se obtuvieron de INEGI.<sup>9</sup>

Los datos de estudiantes y maestros están en unidades. Las cifras del gasto se tomaron del cuadro 2, los resultados de las pruebas de español y matemáticas se presentan como promedios por estado en escala del 1 al 100. El PIB por estado está en miles de pesos corrientes y el promedio de escolaridad de la población se da en número de años.

<sup>7</sup> Los datos se obtuvieron de la página de internet de la SEP, [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)

<sup>8</sup> Los datos se obtuvieron de la página de internet de la Dirección General de Evaluación de la SEP, [www.sep.gob.mx/dge](http://www.sep.gob.mx/dge)

<sup>9</sup> INEGI. "Censo de población y Vivienda, 1995", [www.inegi.gob.mx](http://www.inegi.gob.mx), 2001.

**CUADRO 2**  
**Gasto público en educación básica en 1996 y 1998**

<i>Estado</i>	<i>Gasto Federal (Miles de pesos 1996)</i>	<i>Gasto Estatal (Miles de pesos 1996)</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>	<i>Gasto Federal (Miles de pesos 1998)</i>
	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>a+b</i>	<i>b/a</i>	
Distrito Federal	5 181 791	343 332	5 525 122	6.6	—
Aguascalientes	594 818	19 724	614 542	3.3	875 433
Baja California	1 155 889	1 137 375	2 293 264	98.4	1 978 923
Baja California Sur	410 112	10 048	420 160	2.5	623 505
Campeche	591 644	111 768	703 412	18.9	861 234
Coahuila	1 464 860	258 062	1 722 922	17.6	2 002 925
Colima	429 883	93 062	522 945	21.6	580 624
Chiapas	2 455 121	602 936	3 058 058	24.6	3 698 308
Chihuahua	1 468 673	764 344	2 233 017	52.0	2 123 225
Durango	1 130 049	307 594	1 437 644	27.2	1 585 739
Guanajuato	1 839 417	480 044	2 319 461	26.1	2 690 679
Guerrero	2 360 235	189 853	2 550 087	8.0	3 359 983
Hidalgo	1 603 327	80 006	1 683 333	5.0	2 212 988
Jalisco	2 346 113	1 231 898	3 578 011	52.5	3 525 849
México	3 960 598	2 904 321	6 864 918	73.3	5 866 393
Michoacán	2 348 397	430 056	2 778 453	18.3	3 432 342
Morelos	961 910	2 906	964 816	0.3	1 260 114
Nayarit	788 529	216 561	1 005 090	27.5	1 062 833
Nuevo León	1 365 396	577 581	1 942 976	42.3	2 418 615
Oaxaca	2 282 661	0	2 282 661	0.0	3 354 675
Puebla	2 070 019	630 237	2 700 256	30.4	2 963 860
Querétaro	748 274	37 074	785 348	5.0	1 080 212
Quintana Roo	565 646	18 948	584 594	3.3	841 935
San Luis Potosí	1 544 724	148 649	1 693 373	9.6	2 173 961
Sinaloa	1 278 148	572 447	1 850 595	44.8	1 878 800
Sonora	1 277 529	646 873	1 924 402	50.6	1 821 852
Tabasco	1 105 898	421 579	1 527 477	38.1	1 599 304
Tamaulipas	1 697 956	385 279	2 083 235	22.7	2 460 331
Tlaxcala	619 618	59 804	679 422	9.7	918 611
Veracruz	3 698 297	450 660	4 148 957	12.2	5 528 957
Yucatán	925 449	345 950	1 271 399	37.4	1 290 765
Zacatecas	987 977	192 758	1 180 735	19.5	1 439 670

**Fuente:** *Perfil de la Educación en México*, SEP, 1999 y *Fondo de Aportaciones para la Educación Básica y Normal* de 1998.

**CUADRO 3**  
**Estadísticas descriptivas 1996 y 1998**

Variable	1996			1998		
	N	Media	Dsv. Est.	N	Media	Dsv. Est.
Estudiantes (Primarias públicas)	32	428 869	352 437	32	426 985	354 042
Analfabetismo (tasa)	32	10.58	5.77	32	10.17	5.73
Gasto (total)	32	2 029 083	1 432 670	–	–	–
Gasto (estatal)	32	427 241	549 158	–	–	–
Gasto (federal)	32	1 601 842	1 083 773	31	2 177 827	1 312 810
Matemáticas	26	38.95	1.13	32	47.81	7.77
Español	26	44.55	2.01	32	55.31	1.11
Maestros (Primarias públicas)	32	15 272	11 970	32	16 566	12 666
PIB estatal	32	71 771 078	95 620 411	32	109 930 683	146 144 113
Población	32	2 911 926	2 525 211	32	2 964 637	2 587 655
Escolaridad promedio	32	7.18	1.12	32	7.20	0.91

Cabe señalar que el promedio estatal de alumnos en primarias pública disminuyó entre 1996 y 1998, mientras que la desviación estándar de esta variable aumentó. Puesto que el promedio de la matrícula total aumentó al mismo tiempo, la diferencia observada se puede atribuir a un incremento en el promedio de la matrícula de las escuelas privadas. En otro lugar (Ontiveros, 2001) se expone una discusión sobre las posibles causas de este fenómeno, y Valencia (2000) presenta una descripción de los movimientos de las matrículas de primarias públicas y privadas a nivel estatal durante los últimos años.

No existe información específica sobre el gasto federal y estatal en educación primaria, por lo tanto, la información del gasto público en educación básica se utiliza para aproximar el gasto en educación primaria. La educación básica en México incluye un año de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria. La matrícula de estudiantes en educación primaria constituye el 65% de la matrícula de educación

básica en el promedio nacional. Por otra parte, la matrícula de estudiantes de secundaria no es la mejor medida del producto educativo (véase nota 1), ya que estas cifras no sólo dependen de la oferta educativa, sino que las preferencias y decisiones familiares e individuales determinan en gran medida la cantidad óptima de estudio y de trabajo de cada individuo. Aunque este problema se presenta hasta cierto punto en los estudiantes de primaria, es menos importante debido a la menor edad de éstos. Finalmente, los determinantes de la asistencia a la escuela difieren de manera importante entre la educación preescolar y la educación secundaria, mientras que por otra parte es posible suponer los mismos determinantes para la asistencia a las escuelas de los estudiantes de primaria.

De acuerdo con la sección II, el modelo a estimar es:

$$G_i = \beta_0 + \beta_1 Y_i + \beta_2 PE_i + \beta_3 T_i + \beta_4 A_i + \beta_5 IE_i + e_i \dots\dots\dots (II)$$

Donde  $G_i$  es el gasto público en educación básica en el estado  $i$ . En la estimación se utiliza el gasto federal, el estatal y el total, como la suma de los anteriores como tres especificaciones distintas de (II) para determinar si existe alguna relación entre el gasto federal y el estatal para 1996. Este punto se discute con mayor amplitud más adelante.  $Y_i$  es el ingreso medido por el PIB estatal.  $PE_i$  es el producto educativo o el resultado del gasto en educación en  $i$ , que en este análisis se mide por la matrícula de educación primaria respecto a la población total de cada estado y por el resultado de exámenes estandarizados a nivel estatal de Matemáticas y Español.  $T_i$  es el número de maestros contratados en cada estado.  $A_i$  es el índice de analfabetismo en el estado  $i$  y por último  $IE_i$  es el índice de escolaridad en cada estado. Para controlar las diferencias en el tamaño de los estados, todas las variables se dividieron entre la población estatal, con excepción de la tasa de analfabetismo, del índice de escolaridad de la población y de los resultados de los exámenes, ya que estas variables son en sí promedios estatales.

La expresión (II) es entonces una forma reducida de (I) donde es posible definir  $\beta_j = \alpha_j(P)$ , es decir cada coeficiente  $\beta_j$  refleja dos influencias: el efecto directo de cada variable sobre el gasto en educación ( $\alpha_j$ ) y el efecto del proceso político para la determinación del



gasto ( $P$ ). De esta manera, para valores  $0 < P < 1$ , si  $\beta_1 < 0$  el gasto público en educación se realiza en favor de los estados con menor PIB *per cápita*, es decir presenta una distribución en favor de los estados pobres.  $\beta_2 > 0$  sugiere que los estados con mayor número de alumnos en primarias públicas o con mejores calificaciones reciben un mayor gasto educativo. Si  $\beta_3 > 0$ , entonces el número de maestros en educación primaria es un determinante significativo del gasto en educación básica, lo cual sugiere un efecto importante de los grupos de presión sobre la asignación del gasto. Los coeficientes  $\beta_4$  y  $\beta_5$  señalan los efectos distributivos del gasto. De esta manera,  $\beta_4 > 0$  indica que estados con mayores tasas de analfabetismo reciben mayor gasto educativo, y finalmente  $\beta_5 < 0$  sugiere que los estados con mayor promedio educativo reciben un menor gasto en educación básica.

Resumiendo, los resultados de los coeficientes  $\beta_1$ ,  $\beta_2$ ,  $\beta_4$  y  $\beta_5$  indican criterios distributivos en la asignación del gasto público en educación, mientras que la magnitud de  $\beta_3$  indica la influencia que tienen los grupos de presión, en este caso el sindicato nacional y sus diversas secciones estatales, sobre la asignación del gasto educativo.

#### IV. RESULTADOS

Los resultados se presentan en los cuadros 4 y 5. En el cuadro 4, la columna 1 tiene como variable dependiente el gasto total en educación básica, en las columnas 2 y 3 la variable dependiente es el gasto federal en educación básica y la columna 4 tiene como variable dependiente el gasto estatal en educación básica. En todos los casos el año de referencia es 1996. Las estimaciones se realizaron usando el método de mínimos cuadrados ordinarios (MCO).

Existen varios elementos en común en las cuatro especificaciones presentadas en este cuadro. En primer lugar se observa que el PIB no es significativo en tres estimaciones y sólo en la columna 3 es significativo con un nivel de confianza del 90%, pero en este caso presenta el signo contrario al esperado. De presentarse una asignación del gasto con un criterio redistributivo, se esperaría que los estados con menor PIB *per cápita* recibieran un mayor gasto, lo cual sugiere un signo negativo para el coeficiente de esta variable.

**CUADRO 4**  
**Determinantes del gasto en educación básica 1998**

	(1)	(2)	(3)	(4)
Intercepto	-0.943 (-1.04)	-1.70** (2.06)	-0.464 (-1.08)	0.051 (0.157)
PIB	0.0034 (1.10)	0.005 (1.60)	0.0062* (1.91)	-0.0003 (-0.116)
Alumnos	5.095 (1.25)	5.020 (1.35)	2.49 (0.70)	1.87 (0.716)
Maestros	140.24** (2.12)	173.64** (3.00)	124.93** (2.36)	20.23 (0.474)
Tasa de analfabetismo	-0.0207** (-2.40)	-0.0099 (-1.26)	-0.0099 (-1.1)	-0.0134** (-2.18)
Escolaridad	0.046 (0.82)	0.088* (1.73)	–	–
Gasto federal				-0.24 (-1.69)
Prob>F	0.048	0.0171	0.026	0.187
R <sup>2</sup> ajustada	0.21	0.28	0.23	0.09

Notas: Estadístico t en paréntesis.

\* Significativo al 5%.

\*\* Significativo al 10%

Algo similar ocurre con los coeficientes de la escolaridad promedio de los estados, en este caso también un criterio redistributivo sugiere un signo negativo, pero en la columna 2 se observa que el signo es positivo y el coeficiente es significativo al 90%. Al comparar las estimaciones en 1 y 2 se observa que el ingreso *per cápita* (PIB) parece estar correlacionado con la escolaridad promedio en los estados, lo cual es sugerido por la evidencia empírica según Mincer (1974). Debido a lo anterior en la ecuación 3 se suprimió la variable de escolaridad, y en este caso se observa que el ingreso se vuelve significativo, pero con signo positivo, lo cual sugiere que el gasto federal en educación

básica se distribuye en favor de los estados ricos. La tasa de analfabetismo, otro criterio de equidad en la asignación del gasto educativo, también presenta el signo equivocado. En este caso, un criterio distributivo indicaría que se deben canalizar mayores recursos a los estados donde el analfabetismo es mayor, lo que indica un signo positivo para el coeficiente de esta variable, pero lo que se observa en los cuatro casos es un signo negativo que es significativo en las estimaciones 1 y 4. Se observa entonces que los estados con mayor tasa de analfabetismo dedican un gasto *per cápita* en educación básica menor que los estados con tasas de analfabetismo más bajas. Aunque la asignación del gasto federal también presenta esta tendencia, ya que en las ecuaciones 2 y 3 el coeficiente de la tasa de analfabetismo también presenta signo negativo, en estos casos los coeficientes no son significativamente distintos de cero.

Los coeficientes de la variable alumnos son en todos los casos no significativos, lo cual sugiere que el número de alumnos en las escuelas primarias públicas no es un determinante significativo del gasto público en educación básica, tanto a nivel federal como a nivel estatal. Este hecho resulta grave si se considera que son los alumnos quienes se supone deben recibir el subsidio a la educación. Como se discutió anteriormente, es posible asociar a la matrícula con el producto de la educación, es decir, con la provisión de este servicio, por lo cual cabría esperar coeficientes significativos.<sup>10</sup> Por último, en las primeras tres columnas del cuadro 4 se observa que el coeficiente de la variable *maestros* es positivo y significativo. Este resultado indica que el número de maestros es un determinante importante en la asignación del gasto federal en educación básica.

En lo individual, la ecuación 1 utiliza la suma de los gastos federal y estatal, lo cual explica que los coeficientes de *analfabetismo* y *maestros* sean ambos significativos. El efecto de la influencia del número de maestros sobre el gasto educativo es un fenómeno de carácter federal, mientras que el efecto de la tasa de analfabetismo

---

<sup>10</sup> Como especificación alternativa al producto educativo se usaron los promedios estatales de las calificaciones de las pruebas de Español y Matemáticas generados por la Dirección de Evaluación, pero tampoco se obtuvieron resultados significativos posiblemente debido a que en 1996 varios estados no presentaron resultados (véase cuadro 3).

es estatal. Ambos efectos tienen repercusiones negativas sobre la provisión real de educación a la población. En el primer caso, la evidencia indica que los grupos de poder (el sindicato nacional de maestros) ejercen la influencia política suficiente para determinar de manera importante la asignación del gasto federal en educación, tal como se describió en las primeras secciones de este artículo. En el segundo caso el problema es nuevo y va más allá del objetivo del presente trabajo.

Por último, en la columna 4 se incluye al gasto federal como variable independiente con el objetivo de establecer alguna relación con el gasto estatal en educación básica. Se observa que el coeficiente tiene un signo negativo, lo cual indica que los estados tienden a sustituir su propio gasto con los recursos que reciben de la federación para financiar la educación básica, aunque la evidencia no es concluyente ya que el coeficiente no es significativo.

Para verificar la consistencia de los resultados presentados en el cuadro 4, que corresponden a 1996, a continuación se presentan los resultados de la estimación de la ecuación (II) en el cuadro 5, utilizando datos de 1998.

Los resultados de las columnas 5 y 6 son similares a los de las columnas 2 y 3 en lo que se refiere a los coeficientes, sus signos y niveles de significancia.

La variable dependiente en ambas columnas del cuadro 5 es el gasto federal en educación básica. En la columna 6 el PIB *per cápita* resulta significativo al 10% cuando se omite de la ecuación el nivel de escolaridad; así mismo, el nivel de escolaridad resulta significativo en la columna 5 que incluye también al PIB. La variable alumnos, al igual que los coeficientes de las pruebas de Español y Matemáticas resultan no significativos, es decir, no hay evidencia para afirmar que la matrícula de primarias públicas o el rendimiento escolar en los estados expliquen la asignación del gasto público entre los diferentes estados del país. El analfabetismo, al igual que en las estimaciones para 1996, presenta signos negativos pero no significativos. Finalmente, el coeficiente de la variable maestros es positivo y significativo al 5% en ambas columnas. Nuevamente, el único criterio que parece determinar la asignación del gasto en educación básica entre las entidades federativas parece ser el número de maestros que trabajan en cada estado.

**CUADRO 5**  
**Determinantes del gasto en educación básica 1998**

	(5)	(6)
Intercepto	-2.06 (-0.73)	1.61 (0.76)
PIB	0.0018 (0.44)	0.061* (1.73)
Alumnos	8.28 (1.43)	2.77 (0.53)
Maestros	162.72** (2.49)	151.67** (2.21)
Tasa de analfabetismo	-0.0018 (-0.13)	-0.015 (-1.18)
Escolaridad	0.274* (1.88)	—
Matemáticas	0.008 (1.56)	0.008 (0.82)
Español	-0.028 (-0.83)	-0.41 (-1.14)
Prob>F	0.007	0.013
R <sup>2</sup> ajustada	0.39	0.33

**Notas:** Estadístico t en paréntesis.

\* Significativo al 5%.

\*\* Significativo al 10%.

## V. RESUMEN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este artículo es analizar la relación entre gasto educativo y la provisión real de educación pública. Se hace un recuento de los documentos oficiales para determinar el sentido de la intervención pública en educación básica. De acuerdo con la Ley General de Educación y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la intervención del gobierno en el mercado educativo tiene propósitos de distribución del ingreso así como de compensación por las diferencias en los niveles educativos de los distintos grupos so-

ciales. Por otra parte, debido a que el mecanismo de intervención del gobierno es la provisión directa del servicio por parte del sector público, se plantea la posibilidad de que los fondos destinados a financiar la actividad educativa sean desviados de sus objetivos distributivos originales en favor de grupos de presión con intereses particulares. Para el caso de la educación básica, estos grupos pueden ser las organizaciones sindicales de los maestros o sus agrupaciones burocráticas.

Para analizar este fenómeno se plantea un modelo teórico que permite incorporar tanto criterios distributivos como de grupos de presión para explicar la asignación a las entidades federativas del gasto público en educación básica. Para estimar el modelo se utilizan datos correspondientes a la educación primaria de alumnos, maestros y resultados académicos y otros indicadores educativos como el índice de analfabetismo y el nivel de escolaridad de la población, así como otros indicadores socioeconómicos como el PIB y la población estatales.

Los resultados indican que no existe evidencia para afirmar que se cumplen los postulados distributivos encontrados en la legislación educativa. Los resultados muestran que ni el número de alumnos en primarias públicas ni su desempeño académico son determinantes significativos de la asignación del gasto federal en educación básica. En cuanto al ingreso *per cápita* y al nivel de escolaridad de la población de los estados, se observa evidencia de una distribución del gasto educativo en favor de las entidades ricas y con mayor nivel educativo, lo cual contradice abiertamente las intenciones distributivas del gasto federal. En cuanto al gasto que los propios estados destinan al financiamiento de la educación básica sólo se observa una tendencia a gastar menos donde la tasa de analfabetismo es más alta.

Estos resultados sugieren que el gasto en educación no cumple con los objetivos distributivos que plantea el gobierno y al mismo tiempo ponen en duda la efectividad de los múltiples programas compensatorios que en la actualidad financia el gobierno federal.

Las recomendaciones de política que se desprenden de los resultados aquí encontrados son claras. Por una parte, se deben incluir, de manera explícita en la legislación correspondiente, los criterios para distribuir entre los estados el gasto federal a la educación básica, y al mismo tiempo se deben crear los mecanismos para hacer

cumplir estas disposiciones. También resulta deseable que los estados incluyan medidas similares para la asignación de sus propios recursos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**BECKER**, G. "A theory of competition among pressure groups for political influence", en *Quarterly Journal of Economics*, 28, 1983, pp. 359-382.

**BEHRMAN**, J. R. y S. G. Craig. "The distribution of Public Services: An Exploration of Local Government Preferences", en *The American Economic Review*, 1987, pp. 37-49.

**CONGLETON**, R. D. y R. W. Bennett. "On the Political Economy of State Highway Expenditures: Some Evidence of the Relative Performance of Alternative Public Choice Models", en *Public Choice*, 84, 1995, pp. 1-24.

**CRAIG**, S.G. y E. W. Hsieh. "Local Public Good Provision under Uncertainty: Do Monopoly Bureaus Wield Carrots or Sticks?", en *Journal of Urban Economics*, 36, 1994, pp. 184-208.

**CRAIG**, S. y R. Inman. "Education, Welfare, and the New Federalism: State Budgeting in a Federalist Public Economy", en Harvey S. Rosen (ed.), *State and Local Public Finance*, Chicago, UCP, 1986, pp. 187-222.

**GARCÍA R.**, Adalberto. "Equidad y eficiencia en la educación pública en México", en *Revista CONAFE*, núm. 1, 1991.

**GERSHBERG**, A. I. "El financiamiento federal frente al estatal de la educación en México. Consecuencias de los esfuerzos de descentralización recientes", en G. Martínez (comp.), *Pobreza y política social en México*, México, Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)/Fondo de Cultura Económica, 1997, pp. 53-80.

**GROSS, J.** “Heterogeneity of preferences for local public goods: The case of private expenditure on public education”, en *Journal of Public Economics*, (59), 1995, pp. 103-127.

**HANUSHEK, E. A.** “The Trade-off between Child Quantity and Quality”, en *Journal of Political Economy*, Chicago, 100 (1), 1992, pp. 84-117.

**HANUSHEK, et al.** “Aggregation and the Estimated Effects of School Resources”, en *The Review of Economics and Statistics*, noviembre de 1996, pp. 611-627.

**MANCERA C. y Luis Vega.** “Oportunidades y retos del federalismo educativo: El camino recorrido 1992-2000”, en *Memoria del quehacer educativo 1995-2000*, tomo 1, México, SEP, 2000.

**MINCER, J.** *Schooling, experience and earnings*, Nueva York, NBER, 1974.

**MUELLER, D. C.** *Public Choice II*, Cambridge University Press, Nueva York, 1989.

**ONTIVEROS Jiménez, Manuel.** “La eficiencia de los sistemas públicos en la asignación de recursos a la educación primaria. Un análisis cuantitativo del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa”, en *El Trimestre Económico*, LXII (3), FCE, 1995.

\_\_\_\_\_. “Eficiencia del gasto educativo. Una evaluación utilizando la función de producción educativa”, en *El Trimestre Económico*, LXV (4), FCE, 1998.

\_\_\_\_\_. “Educational expenditure and delivery of public education. The case of primary education in Mexico”, artículo presentado en la Conferencia del grupo de Economía Política y la Red de Desigualdad y Pobreza de la Latin American Economic Association, Lima, Perú, del 21 al 23 de junio del 2001.

**POTERBA, J. M.** “Government intervention in the markets for education and health care: how and why?”, Nueva York, NEBR, Documento de trabajo, W4916, 1995.



**ROSEN, H.** “Public Finance” Irwin, Estados Unidos, 1996.

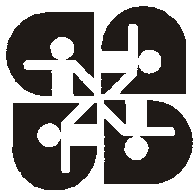
**SEP.** Perfil de la Educación en México, México, SEP, 1999.

\_\_\_\_\_. *Perfil de la Educación en México*, México, SEP, 2000a.

\_\_\_\_\_. *Memoria del quehacer educativo 1995-2000*, México, SEP, 2000b.

**VALENCIA Serpel, Karina.** “El gasto en educación primaria. Un análisis de eficiencia comparativa entre escuelas públicas y privadas”, tesis de licenciatura, ITAM, 2000.

**WORLD BANK.** “Education indicators by region and by country”, <http://www.worldbank.org>, 2001.



**COMPARTIR**  
Fundación Social I.A.P.

## **Reconocer a los que se han comprometido...**

Tiene el gusto de dar a conocer  
y felicita a los ganadores de los  
Premios Compartir XIII Edición

**José Álvarez Icaza Manero**

*Premio al liderazgo social*

**María Guadalupe Hernández Dimas**

*Premio al Voluntariado*

**Promoción y Desarrollo Social, A.C.**

**Centro de Estudios para el Desarrollo Rural**

*Premio Institucional en Desarrollo comunitario*

**Centro de Estudios Educativos, A.C.**

*Premio Institucional en Educación*

**Hospital Escandón - Fundación María Ana**

**Mier de Escandón. I.A.P.**

*Premio Institucional en Salud*

COMPARTIR Fundación Social I.A.P. agradece a  
los miembros del Jurado el tiempo y el talento  
brindados al proceso de evaluación, así como a las  
personas e instituciones que respondieron a la  
convocatoria presentando nominaciones.



PREMIOS  
COMPARTIR  
**XIII EDICIÓN**

 **Mira por  
los demás**

México, D.F., a 10 de agosto de 2001.