

308911<sup>2</sup>  
Lge



**UNIVERSIDAD PANAMERICANA**

**ESCUELA DE ECONOMIA**

CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**“EFECTOS DE LA EXPANSION EDUCATIVA SOBRE  
LA CONCENTRACION DEL INGRESO:  
MEXICO 1977-1984”**

**T E S I S**

PARA OPTAR POR EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN ECONOMIA  
QUE PRESENTA EL ALUMNO:

**José Antonio Boné Morón**

Director de Tesis: Lic. Alejandro Cavazos Serrano

MEXICO, D. F.

JUNIO DE 1994

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Quiero agradecer la valiosa y siempre generosa ayuda del Doctor Gabriel Vera Ferrer, ayuda sin la cual este trabajo no hubiera podido llevarse a cabo, esperando que pronto cuente con toda la salud que le merecen sus infinitas y contagiosas ganas de vivir.*

*Gracias también, por supuesto, al apoyo y cariño de mi madre, a la memoria y esfuerzos de mi abuelo.*

*Hoy es siempre todavía.*

*Antonio Machado*

**"EFECTOS DE LA EXPANSIÓN EDUCATIVA SOBRE  
LA CONCENTRACIÓN DEL INGRESO:  
MÉXICO 1977-1984"**

## INDICE

Página

INTRODUCCION.....	i
-------------------	---

### CAPITULO 1

#### ALGUNAS DEFINICIONES IMPORTANTES

1. El concepto de hombre y la tarea educativa .....	1
2. La dignidad de la persona humana .....	2
3. Los derechos de la persona humana .....	4
3.1 Visión general de los derechos del hombre ante la sociedad. ....	4
3.2 Derechos económicos, sociales y culturales. ....	4
3.3 Derechos morales y políticos. ....	5
3.4 Deberes de la persona en la sociedad. ....	5
4. La educación, modificación accidental del hombre. ....	5
5. El fin de la educación. ....	7
6. Hombre y cultura. ....	9
7. La libertad del hombre. ....	11
8. Igualdad fundamental y autoridad al servicio de la libertad. ....	12
9. Educación, capacidad del hombre. ....	13
10. Estado y educación. ....	16
11. Instrucción y masificación de la educación. ....	17
12. Educación y valores. ....	18
13. Trabajo y cultura. ....	19

### CAPITULO 2

#### EL ENTORNO SOCIOECONOMICO

1. Una realidad dinámica y cambiante. ....	23
2. Nuestro país. ....	23
3. Las condiciones económicas que anteceden a la crisis de 1982. ....	26
4. Algunos efectos y causas de la inflación. ....	27
4.1 Inflación y utilidades. ....	28
4.2 Inflación y costos de vida. ....	29
5. El impuesto inflacionario. ....	29
6. El programa de estabilización ortodoxo. ....	33
7. Recuperación económica y crisis de pagos en 1984-1985. ....	36
8. Procesos de ajuste y algunos indicadores de bienestar. ....	37
9. Evolución del salario mínimo durante el periodo 1976-1992. ....	43

## CAPITULO 3

### EDUCACION Y DESARROLLO

1. Educación y economía . . . . .	49
2. La formación de capital humano . . . . .	50
3. Algunos aspectos de la distribución del ingreso . . . . .	55
4. La justicia distributiva . . . . .	57
5. El papel distributivo de la educación . . . . .	59
6. Distribución del ingreso y educación en México . . . . .	62
6.1 Generalidades de la distribución del ingreso en México . . . . .	63
6.2 Ingreso y pobreza . . . . .	65
6.3 Ingreso y demografía . . . . .	67
6.4 Ingreso y escolaridad . . . . .	68
7. Algunos aspectos de la educación pública superior en nuestro país . . . . .	70
Anexo 1 Programas actuales contra la pobreza . . . . .	73

## CAPITULO 4

### EL PANORAMA EDUCATIVO EN MEXICO

1. Síntesis histórica . . . . .	75
1.1 La educación pública después de la Independencia . . . . .	77
1.2 La primera etapa del porfiriato (1876-1901) . . . . .	79
1.3 La segunda etapa del porfiriato (1901-1911) . . . . .	83
1.4 La educación durante la revolución . . . . .	85
1.5 José Vasconcelos, primer Secretario de Educación Pública . . . . .	86
1.6 La obra educativa durante el período 1946-1976 . . . . .	86
2. Reformas al artículo tercero constitucional . . . . .	88
3. Características del sector educativo en nuestro país . . . . .	92
3.1 Matrícula general y educación primaria . . . . .	92
3.2 La educación secundaria . . . . .	97
3.3 Educación media superior y superior . . . . .	97
3.4 Analfabetismo y escolaridad promedio . . . . .	110
4. Los nuevos Libros de Texto Gratuitos y Obligatorios . . . . .	103
5. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica . . . . .	104

## CAPITULO 5

### NUESTRO PROBLEMA

1. Presentación de resultados . . . . .	116
2. Los resultados obtenidos en la ENIGH 1984 . . . . .	121
2.1 Análisis descriptivo . . . . .	124
2.2 Análisis empírico y resultados de las regresiones obtenidas en la ENIGH 1984 . . . . .	132
Anexo 1 ¿Por qué medimos la concentración del ingreso a través de la desviación estándar del logaritmo del ingreso? . . . . .	144

Anexo 2	Resultados de las regresiones obtenidas a partir de la ENIGH 1984 sin considerar la experiencia. ....	147
Anexo 3	Variables utilizadas en el trabajo. ....	149
Anexo 4	Resultados del análisis descriptivo de la ENIGH 1977. ....	150

## **CAPITULO 6**

<b>CONCLUSIONES.</b> ....	151
<b>BIBLIOGRAFIA.</b> ....	159



## INTRODUCCION

Uno de los retos sociales más importantes que enfrenta nuestro país es mejorar la calidad de la educación y poder asegurar el acceso a ella a un mayor número de mexicanos. La educación, además de las implicaciones culturales, científicas y pedagógicas que tiene sobre la sociedad, tiene también considerables efectos en la vida económica y el bienestar de ésta. La educación constituye una de las estructuras básicas indispensables para el progreso nacional, ya que uno de los principales impactos es el efecto que tiene sobre el ingreso y el bienestar. Uno de los principios generales relacionados con el nivel de instrucción es el hecho de que las personas que alcanzan un nivel educativo mayor recibirán, en promedio, mayores ingresos que las personas con grados inferiores. Así también, la correlación positiva y significativa entre el nivel de instrucción y el nivel de ingreso sugieren una influencia, que aunque no determinante, favorece mejores condiciones de vida al procurar una distribución del ingreso más justa, y por lo tanto, una forma alternativa para combatir la pobreza.

La respuesta del actual gobierno al problema educativo ha sido la puesta en marcha del Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica. Este Acuerdo se ocupa de la educación básica que incluye la educación preescolar, primaria, secundaria, normal, indígena y especial. El Acuerdo contempla tres puntos esenciales que son: reorganización del sistema educativo, reformulación de los contenidos y materiales educativos y revaloración de la función magisterial. Sin embargo, y a pesar de los logros obtenidos para descentralizar la estructura del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, la Secretaría de Educación Pública ha visto pasar en lo que va del sexenio a cinco diferentes secretarios, dejando en entredicho una política real de compromiso y continuidad que ha sido puesta al servicio de los intereses y coyuntura política que vive actualmente nuestro país.

El objetivo de este trabajo es mostrar el cambio en la dispersión de salarios como respuesta a incrementos en la oferta relativa de trabajadores educados considerando los primeros años del período de la crisis económica de la década de los ochenta en nuestro país. Las contribuciones relativas a este cambio se miden por sus dos componentes: el efecto de la expansión educacional sobre la composición educacional de la fuerza de trabajo y la resultante compresión de la estructura salarial.

En nuestro caso, los dos momentos que nos ocupan son 1977 y 1984 a través de la información obtenida en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares publicadas por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática correspondientes para cada año (ENIGH 1977 y 1984). Durante este período la crisis económica incorporó elementos que deformaron el comportamiento de algunos indicadores, en especial los salarios, que debido a las

altas tasas de crecimiento en los precios registradas deterioraron los niveles de ingreso reales de los asalariados de una forma alarmante. Así pues, podríamos asumir que durante la crisis económica vivida en estos años una parte de la población en edad escolar que se vio afectada por los factores mencionados se vio en la necesidad de abandonar sus actividades nominales para incorporarse al mercado de trabajo. Esta situación propició que las personas que se adhirieron al mercado laboral (y que supuestamente contaban con un nivel de instrucción superior al que presenta la misma encuesta en 1977) incrementaran la oferta relativa de mano de obra propiciando una disminución en los salarios, además de que el nivel promedio de instrucción al momento de incorporarse a sus nuevas actividades fue inferior al que se hubiera presentado en otras circunstancias. Por lo tanto, la compresión del ingreso general (y en particular de la población que dependía de un salario para sobrevivir) observada en este periodo se dió independientemente del nivel de educación o instrucción presentado en ese momento en comparación con los niveles alcanzados hasta 1977. De la misma manera, la polarización del ingreso en 1984, medido a través de la desviación estándar del logaritmo natural del ingreso de las personas ocupadas, evidencia estos hechos, ya que dicho indicador presenta un valor superior en 1984 comparado con el de 1977.

**La relación directa que existe entre la educación y el nivel de ingreso (la relación entre ambos conceptos no necesariamente es en este sentido, sino que solo se reconoce una influencia mutua que refleja únicamente la relación directa que existe entre estos) presumiblemente pudo haber ayudado a mitigar los efectos que sobre la población se presentaron entre ambos periodos. Dicho efecto final podrá ser determinado después de evaluar cuantitativamente los valores registrados en cada momento.**

De esta manera, el efecto que se puede predecir al aumentar la oferta de trabajadores educados en un grupo determinado es, en un primer momento, una baja en sus salarios de acuerdo a las predicciones de mercados competitivos en las que los beneficios a un factor, en nuestro caso el trabajo, disminuyen conforme su oferta aumenta en relación a su demanda. Este es el primer efecto que resulta del aumento en la oferta de trabajadores con mayor educación, al que en lo sucesivo nos referiremos como efecto composición. La segunda consecuencia después del aumento de la oferta de trabajadores con mayor educación es un incremento en la productividad y por ende, de los salarios, originada precisamente por el aumento en la cantidad de trabajadores con un nivel educativo mayor. Este segundo efecto es conocido como el efecto compresión. Ya que no es posible determinar a priori cual de los dos efectos prevalecerá sobre el otro, es necesario recurrir a la comprobación empírica de la información para determinar el resultado sobre la dispersión salarial del grupo en cuestión.

El trabajo se divide en seis capítulos con un anexo correspondiente al capítulo tres y cuatro anexos incluidos en el capítulo cinco.

En el capítulo primero se pretende dar una visión del concepto educativo desde una perspectiva filosófica y en menor medida pedagógica. Esta parte es resultado de la consulta de dos libros de Víctor García Hoz (Cuestiones de filosofía individual y social de la educación y Calidad de educación, trabajo y libertad), así como de José M. de Torre (Trabajo, cultura y liberación). El capítulo de esta manera se enriquece con otros aspectos importantes que consideran el aspecto educativo.

El capítulo dos, el entorno socioeconómico, incluye dos secciones que se refieren de manera particular a la inflación desde un punto de vista cualitativo y al impuesto inflacionario durante la crisis de la década de los ochenta, debido a la importancia que tuvo el crecimiento descontrolado de los precios y sus efectos sobre la población y en particular sobre los asalariados. En cuanto al salario mínimo hay en el último apartado un análisis de su evolución con datos desde 1976 a 1992. Este análisis considera la evolución real del salario mínimo así como el hecho de la disminución en la proporción del ingreso de la población de aquellos que perciben el salario mínimo o menos.

El siguiente capítulo, educación y desarrollo, hace una revisión de la distribución del ingreso en México. Además, hace referencia al ingreso con respecto a la pobreza, la demografía y la escolaridad. Para complementar este capítulo, se incluye al final del mismo un pequeño anexo con las políticas actuales para combatir la pobreza en México.

El cuarto capítulo, el panorama educativo en México, continúa con una síntesis histórica de la educación para seguir con los últimos cambios al artículo tercero constitucional. Incluye también una opinión al final del capítulo referente a los cambios en la política educativa registrados durante 1992, así como el adjetivo de obligatoriedad en los libros de texto gratuitos.

En el capítulo cinco se aborda el problema metodológico y descriptivo para probar nuestras hipótesis. La presentación de resultados que se hace en la primera parte señala los aspectos cuantitativos al evaluar el efecto composición y el efecto compresión, así como el efecto neto y determinar así las consecuencias finales de la expansión educativa en los periodos considerados. A continuación se presenta un análisis descriptivo que pretende enriquecer el panorama educativo mexicano, resaltando las características particulares de éste, además de presentar algunas especulaciones sobre la estructura educativa en nuestro país que explican algunos de los cambios más importantes en la década pasada. Posteriormente, se presenta un análisis empírico que incluye los resultados de las regresiones obtenidas de la ENIGH 1984. Las hipótesis aquí

planteadas son las siguientes: hipótesis sobre la relación entre ingreso y escolaridad, hipótesis sobre el efecto en el ingreso de terminación de un ciclo escolar, hipótesis sobre el efecto en el ingreso de la experiencia, hipótesis sobre el efecto en el ingreso de la posición en la ocupación e hipótesis sobre el efecto en el ingreso del sexo del individuo.

Los resultados de los análisis obtenidos en el capítulo cinco se presentan de una manera formal en el capítulo seis. En México, la existencia de una estrecha asociación entre el nivel de escolaridad con el nivel del ingreso y su distribución es un hecho de especial importancia. Los rasgos distintivos más importantes que describen el panorama educativo de la fuerza laboral en nuestro país a partir de la información analizada en la ENIGH 1977 y 1984 así como en las regresiones correspondientes, se presentan en este capítulo.

## I. ALGUNAS DEFINICIONES IMPORTANTES

### 1. El concepto de hombre y la tarea educativa

¿En qué medida es necesaria una concepción del hombre para la tarea educativa y cuáles serían las características de esa concepción? De acuerdo con algunos autores,<sup>(1)</sup> una concepción filosófica del hombre no es absolutamente imprescindible para la tarea educativa; es más o menos conveniente según el sistema o la configuración sociocultural en que se vive. En cada sistema sociocultural vige un cierto saber acerca del mundo, del hombre y de Dios. En cada sociedad el hombre puede obtener ese grado de conocimiento de sí mismo que le capacita para realizarse en el orden existencial como ser humano. Dicho conocimiento es una concepción del mundo pero no necesariamente una concepción filosófica del hombre. La primera es absolutamente necesaria para la tarea educativa, mientras que la segunda no.

Inicialmente podemos mencionar tres tipos de concepción del hombre. La primera es la concepción épico histórica de Homero: el hombre aparece plenamente ajustado a sus funciones y actividades bien definidas, diversificadas y articuladas entre sí en función de un fin que coordina la totalidad de funciones de los diversos individuos; este fin corresponde a la armonía del mundo homérico y al heroísmo para alcanzarlo. La concepción dramática de Sófocles es la que considera que el ser hombre, o ser uno mismo, no se identifica sin más con un rol, sino que se destaca como algo autónomo respecto de una pluralidad de roles. Entonces, y sólo entonces, es cuando se plantea el problema de la distinción entre ser bueno en cuanto hombre y ser bueno en cuanto ciudadano. La tercera concepción, la concepción filosófica Platón-Pufendorf, sostiene que mientras más intensamente el hombre experimentaba en sí mismo los conflictos provocados por los cambios socioculturales, más anhelantemente podía volver sus ojos a la filosofía en busca de lo inmutable y eterno, la metafísica.

Las concepciones contemporáneas pueden considerarse desde la concepción racionalista del hombre. Rousseau comienza postulando que la Humanidad originariamente se hallaba en un estado de naturaleza en el que cada individuo gozaba de un modo pleno de su libertad. En un momento histórico determinado y ante las ventajas que suponía la vida social, el hombre limita voluntariamente su libertad y comienza a vivir en sociedad. Surge pues, la sociedad no de un modo natural sino en virtud de un *contrato social* que realizan los individuos originariamente libres. Según esta concepción existe, pues, una radical tensión entre individuo y sociedad: el

(1) Jacinto Choza. *La realización del hombre en la cultura*. Ediciones Rialp, S.A., Madrid, 1990, p. 225.

individuo contrata, accede a vivir en sociedad a costa de una parcela de su libertad, reservándose por su parte unas áreas de insolidaridad, una esfera insolidaria de libertad individual, que es lo que podemos llamar derechos subjetivos del individuo.

Esta concepción es ante todo, antropocéntrica. El hombre es dueño del universo y de sí mismo: Dios no cuenta para nada. De modo que estos derechos individuales no coinciden con los derechos naturales, huella impresa en el hombre del Derecho divino. Toda idea teocéntrica ha desaparecido: es el propio individuo quien define el ámbito de su libertad en su tensión frente a la sociedad. Esta idea antropocéntrica ha persistido en las teorías positivistas y materialistas; la única diferencia respecto del liberalismo racionalista de Rousseau es que en la tensión individuo-sociedad salió triunfante esta última. La concepción antropocéntrica y alejada de lo trascendente se cierra con las tesis materialistas; en ellas el triunfo de la sociedad sobre el individuo es absoluto y éste se ve privado de su esfera de libertad y autonomía. No deja de ser revelador comprobar cómo lo que comienza siendo una autoafirmación orgullosa de la libertad individual termina, en una evolución histórica no exenta de lógica, en una negación radical de la dignidad de la persona humana.

## **2. La dignidad de la persona humana**

Frente al antropocentrismo e individualismo que caracterizaban en un inicio la posición racionalista, la concepción *iusnaturalista* y cristiana es teocéntrica y afirma la existencia de un orden total en el universo creado por Dios. Dentro de este contexto, la persona humana se da en sociedad. No existen estados de naturaleza ni contratos sociales, ni tiene la tensión individuo-sociedad carácter primario. El ser humano es social por naturaleza y junto a los demás hombres se esfuerza por alcanzar el fin a que ha sido destinado por Dios. Ahora bien, antes de que existan relaciones humanas se da la existencia de la persona humana y ésta lleva en sí misma una dimensión de justicia frente a lo social. El hombre creado por Dios a su imagen y semejanza es elevado a la dignidad de hijo de Dios, y dotado en consecuencia de inteligencia y libertad; de una libertad que no es desordenada o ilimitada, sino que debe ejercerse en el orden total de la creación y debe servir a la consecución por el hombre de su fin último.

Esta dignidad tiene importantes consecuencias. En primer lugar, el Derecho, que tiene su fundamento en el hombre y por ello debe proteger cualquier manifestación de vida humana. Así, por ejemplo, la protección del feto no es algo que deba nacer de la voluntad del legislador sino que viene exigido por la misma naturaleza del hombre y su supremacía frente al Derecho.

En segundo lugar, la dignidad de la persona humana comporta una serie de exigencias respecto de las cuales en modo alguno cabe transacción ni son disponibles por el Derecho humano positivo. Siendo la persona anterior al Derecho positivo, goza de una esfera de libertad que le reconoce el Derecho divino. Estamos frente a los llamados derechos fundamentales de la persona humana que, como exigencia de la dignidad del hombre y nacidos del mismo acto creador de Dios, son derechos naturales, inalienables y superiores al Estado que deben ser reconocidos por todo orden jurídico positivo so pena de olvidar el aspecto más noble y profundo del Derecho, es decir, la justicia.<sup>(2)</sup>

Estos derechos fundamentales, a saber, el derecho a la vida, el derecho a la dignidad personal, el derecho a la libertad de conciencia, el derecho de independencia, el de legítima defensa, el derecho a la propiedad, el derecho de asociación, etc., postulan por su propio origen y esencia la justicia.

En la doctrina social católica, el término persona se aplica primaria y principalmente al ser del hombre. Así pues, todo hombre es persona y por el solo hecho de serlo, goza de unos derechos fundamentales o esenciales que, por ser exigidos por la naturaleza, suelen llamarse naturales. Hay otro aspecto de la palabra persona que se refiere no al ser, sino al obrar. Para ejercer esta personalidad es preciso gozar de libertad y de responsabilidad. El hombre es un valor en sí, no un medio ni instrumento. Su valor no depende ni del sexo, ni de la raza, ni de sus cualidades, condición social, ideas políticas o religiosas, verdad o error, ni siquiera de sus virtudes o defectos. No recibe su valor de nada y todo ha de valorarse en función de él. "En toda convivencia humana, bien ordenada y provechosa, hay que establecer como fundamento el principio de que todo hombre es persona, esto es, naturaleza dotada de inteligencia y libre albedrío, y que, por tanto, el hombre tiene por sí mismo derechos y deberes, que dimanar inmediatamente y al mismo tiempo de su propia naturaleza. Estos derechos y deberes son, por ello, universales e inviolables y no pueden renunciarse por ningún concepto."<sup>(3)</sup>

---

(2) Antonio Millán Puelles. *Persona Humana y Justicia Social*. 5a. edición, Editorial Rialp, S.A. Madrid, pp. 11-22.

(3) Juan XXIII, Enc. *Pacem in terris*. Javier Hervada. *Principios de Doctrina Social de la Iglesia*. Editora de Revistas, S.A. de C.V., México, 1987.

### **3. Los derechos de la persona humana**

En la época actual se considera que el bien común consiste principalmente en la defensa de los derechos y deberes de la persona humana. Estos derechos en la sociedad de hoy son considerados por la doctrina social de la Iglesia,<sup>(4)</sup> que busca un equilibrio entre el individualismo egoísta y el totalitarismo alienante. Estos se mencionan a continuación:

#### **3.1 Visión general de los derechos del hombre ante la sociedad**

1) Derecho a la vida. Es tan fundamental este derecho que condiciona todos los demás. 2) Derecho a la integridad física. Es consecuencia del derecho a la vida. La posesión de cualquier derecho supone al menos la posesión de sí mismo. 3) Derecho al trabajo como medio de obtener una retribución digna y justa. Para quien no tiene otro medio de subsistencia, el derecho al trabajo le es debido como exigencia de su derecho a la vida. 4) Derecho a poseer bienes, incluidos los de producción. Este derecho se considera como medio necesario de libertad y previsión del futuro que distingue al hombre del animal. 5) Derecho a la seguridad en el trabajo como medio de una vida estable y sin sobresaltos. 6) Derecho a la protección en caso de desempleo, igualmente consecuencia del derecho a la vida. 7) Derecho a una seguridad social, que prevea y satisfaga todas las necesidades en caso de enfermedad, accidente, invalidez, vejez u orfandad.

#### **3.2 Derechos económicos, sociales y culturales**

1) Derecho a la libre iniciativa en el campo económico. Esto no excluye la necesaria intervención del Estado cuando así lo exija el bien común. 2) Derecho a una justa distribución de la riqueza. Esta ley de la justicia social, que trataremos con mayor detenimiento más adelante, prohíbe que una clase excluya a la otra en la participación de los beneficios. 3) Derecho a unas condiciones de trabajo que respondan a la seguridad física y dignidad moral. 4) Derecho a la libre residencia y emigración dentro y fuera del país, cuando haya justos motivos para ello. 5) Derecho a participar en los bienes de la cultura y a una formación suficiente para el desarrollo de sus facultades y el desenvolvimiento adecuado en la sociedad en que se halle. 6) Derecho a la no discriminación por razón de raza, sexo, religión, ideas políticas o culturales. Este derecho exige, por ejemplo, que la mujer no sea infravalorada en su trabajo y que los emigrantes, al desempeñar trabajos iguales a

---

<sup>(4)</sup> Joseph Hoefner, *Doctrina Social Cristiana*, Madrid, 1964.



los del país, tengan un salario igual. Que para todos rija el principio de, a trabajo igual, salario igual.

### **3.3 Derechos morales y políticos**

1) Derecho a seguir la propia conciencia como medio necesario para conseguir el último fin. 2) Derecho a la libertad en la búsqueda de la verdad y el bien, como consecuencia de la obligación de seguir la propia conciencia. 3) Derecho a defender las propias ideas privada y públicamente, mientras se respete la moral y los derechos ajenos. 4) Derecho a dar culto a Dios según el dictamen de su propia conciencia y a comportarse según la fe que se profese. 5) Derecho de reunión y de asociación, como consecuencia de la naturaleza social del hombre. 6) Derecho a intervenir en la vida pública del país. 7) Derecho a una defensa jurídica que sea eficaz. 8) Derecho al control de las acciones del propio Estado, que proteja al ciudadano de la posible arbitrariedad. 9) Derecho a una información veraz y objetiva sobre los acontecimientos nacionales e internacionales.

### **3.4 Deberes de la persona en la sociedad**

1) Deber de colaborar en la consecución del bien común. 2) Deber de obedecer la leyes justas. 3) Deber de respetar la autoridad en conciencia. 4) Deber de respetar los derechos ajenos. 5) Deber de pagar los impuestos. 6) Deber de contribuir a la paz y orden público. 7) Deber de conservar los bienes comunes, y 8) Deber de actuar con sentido de responsabilidad.

## **4. La educación, modificación accidental del hombre**

La educación es el perfeccionamiento voluntario de las facultades específicamente humanas; la educación es algo que incide, que entra en el hombre. Por consiguiente, hemos de reconocer que, en primer lugar, el hombre es anterior a la educación; el hombre subsiste tenga o no educación, mientras que la educación necesita del hombre para tener alguna realidad (no contradecimos aquí lo expuesto anteriormente, donde una concepción filosófica del hombre no es absolutamente necesaria para la tarea educativa, mientras que una concepción del mundo, donde el hombre obtiene un grado de conocimiento de sí mismo capacitándose para realizarse en el orden existencial como ser humano sí lo es). Por otra parte, la educación en cuanto perfeccionamiento, implica una modificación del hombre, ¿es entonces la educación una modificación sustancial del ser humano? Sabemos que, aun cuando se haya realizado en nosotros el proceso educativo,

seguimos siendo sustancialmente los mismos. Reconocemos en nosotros influjos educativos a lo largo de nuestra vida y nos reconocemos los mismos esencialmente, a pesar de estos influjos recibidos. "La educación no es una modificación sustancial del hombre, sino que es una modificación accidental. Por consiguiente, el ser de la educación no es un ser sustancial; no es una sustancia; no es algo que existe él por sí y en sí mismo, sino que se halla en el mundo de los accidentes".<sup>(5)</sup>

La educación es algo que se verifica en el hombre, de donde puede afirmarse que de algún modo el hombre es causa material de la educación, en tanto que él es, por así decirlo, el sujeto que sustenta a este accidente que se llama educación.

Si el hombre es susceptible de adquirir nuevas formas, lo debe a que es un ser finito, una realidad incompleta. Las nuevas formas que adquiere en virtud de la educación, van colmando el vacío de su finitud, van completando su posibilidad de ser, van perfeccionándolo. Así pues, el ser humano no podría educarse, no podría haber educación si el hombre fuera un ser perfecto, completo. Puede existir la educación precisamente por la finitud del hombre, por su limitación, por su imperfección; reconocer que el hombre es algo que está sin hacer, algo que necesita de otra cosa para llegar a ser lo que puede ser. Es decir, la primera condición para intentar la educación, es el conocimiento de la indigencia del hombre. En último término, el conocimiento de que nosotros, por muy grandes que podamos ser, empezamos por ser simples hombres nada más.

Ahora bien, finitud, imperfección, limitación, son conceptos negativos que hacen referencia a la nada, que, por así decirlo, circunda al ser. Pero la nada no puede ser causa de una cosa; por consiguiente, no podemos decir, sin más: la causa de la educación es una indigencia humana ... No; la causa de algo, tiene que ser algo. Y así, podemos afirmar que si la finitud es, tal vez, una condición para que exista el proceso educativo, no puede ser causa de él. La causa de la educación está en la posibilidad de perfección que el hombre tiene. No tenemos que permanecer en la situación de ser sólo hombres, metidos en la finitud o en la nada, sino que a través de la educación podamos alcanzar una actitud surgente, esperanzada. Si bien somos muy poca cosa, en esa poca cosa existe la posibilidad de llegar a ser mucho. Y este poder llegar a ser es, justamente, la causa material de la educación.

---

<sup>(5)</sup> Víctor García Hoz. *Cuestiones de filosofía individual y social de la educación*. Ediciones Rialp, S.A., Madrid 1962, p. 15.

## 5. El fin de la educación

Cuando se dice que la educación es perfeccionamiento voluntario, se afirma implícitamente que es una operación racional, ya que todo acto es voluntario en cuanto iluminado por la razón. Por esta cualidad de racional, toda operación, y, por consiguiente, la educación, postula el conocimiento de un fin. Es decir, obramos racionalmente cuando conocemos el fin por el cual obramos, cuando sabemos para qué obramos. El fin de la educación es aquello por lo cual la educación se realiza. Es, por consiguiente, una idea anticipada y prevista, para conseguir la cual nos determinamos a educar y a educamos, y en virtud de ella, planeamos la actividad educativa. Es decir, el fin de la educación es aquello que nos mueve a educar.

El fin de la educación está ligado al fin del hombre, pero la educación hace referencia inmediata a las facultades, es decir, no al hombre como primer principio, sino a las *facultades* en cuanto que éstas son principio inmediato de acción.<sup>(6)</sup> Entonces el fin propio de toda facultad se nos presenta como una finalidad educativa. Así, la educación aspira a la perfección de las facultades; por consiguiente, la perfección de la inteligencia y la perfección de la voluntad son fines de la educación en cuanto las conocemos como perfecciones. El fin de la educación se nos aparece como algo múltiple, porque no es lo mismo el perfeccionamiento del entendimiento que el perfeccionamiento de la voluntad.<sup>(7)</sup>

Sin embargo, frente a esta multiplicidad reconocemos la disposición de la voluntad y sus actos, que en una facultad se va formando en virtud de sus propios actos, reconocidos como hábito, de suerte que la educación se nos presenta como orientada a la formación de hábitos, modos especiales de ser y de obrar. Cuando los hábitos son disposiciones para obrar bien, entonces tienen una denominación especial: se llaman virtudes; y como es absurdo considerar como perfección un hábito de obrar mal, hemos de concluir que la educación tiene como fin la formación de virtudes. Las virtudes son fines de la educación, en cuanto hábitos que disponen a nuestras facultades para efectuar mejor los actos que les son propios.

---

(6) La causa material de la educación es la perfectibilidad humana, la capacidad que el hombre tiene para adquirir perfección. La pregunta que podemos hacernos sobre si es verdad que el hombre tiene estas posibilidades o no las tiene, es la síntesis y fundamento de toda la teoría de la educabilidad, acerca de si el hombre puede o no puede educarse.

La educación puede algo en el hombre, pero no lo puede todo. La perfectibilidad humana no radica en la esencia del hombre, porque entonces la educación implicaría una modificación esencial en él, sino que radica en los principios inmediatos de actividad que el hombre tiene, es decir, en las *facultades*. La posibilidad de la educación está inmediatamente en las facultades. La causa inmediata de la educación está en las *facultades*.

(7) Víctor García Hoz, *op. cit.*, p. 54.

La finalidad educativa se unifica en torno de la persona humana. Antes nos referimos a la adquisición de virtudes como fines de la educación, ahora podemos hablar de la perfección de la persona como fin de la educación. Los fines inmediatos de la educación están en la perfección de las facultades; el fin último de la educación está en la perfección de la persona humana.

Pero no debemos de olvidar que el bien mueve a obrar sólo cuando es conocido, ya que sólo el conocimiento del bien despierta en nosotros la aspiración a poseerlo. Así, podemos darnos cuenta de que la perfección sin más no es la causa final de la educación, sino la perfección conocida por el hombre, dando paso a un elemento subjetivo que no se puede olvidar: lo que es objeto de la aspiración de un hombre, lo que considera éste que ha de llenar todos los vacíos de su ser, no es otra cosa que la felicidad, de donde resulta que la felicidad es el fin de la educación.

La felicidad llena las condiciones de causa final porque objetivamente es la perfección y subjetivamente la vivencia de la perfección propia, la satisfacción total, el no desear nada porque se tiene todo. Es fin total de la educación porque la felicidad, necesariamente, invade toda la persona y la vida humana, o deja de ser felicidad. Por otra parte, la felicidad es algo que no nos viene dado sin más, sino que, al menos en parte, hemos de alcanzar con nuestro propio esfuerzo. Es necesaria nuestra actividad educativa para lograr la felicidad.

A esta conclusión se puede llegar también por la vía de la observación común. El fin de la educación que los padres buscan para sus hijos por el amor que les tienen, es su felicidad.

Partecen muchas las divergencias que hay en torno de lo que constituye el fin de la educación; sin embargo, tales divergencias no se refieren a la aceptación, consciente o inconsciente, de la felicidad como fin de la educación, sino a lo que se entiende por felicidad y, por consiguiente, a los medios idóneos para alcanzarla: "... la felicidad específicamente humana no puede ser producida más que por algo increado, ya que sólo el bien universal puede aquietar la voluntad del hombre; mas, considerada la felicidad en su propia esencia, es una operación del hombre, su última perfección; verdad es que no puede el hombre alcanzar la felicidad en el estado de su vida actual, pero es su vida actual el camino para alcanzarla, por donde nos encontramos con que la educación, aun mirando a la felicidad perfecta, no puede desentenderse de la felicidad imperfecta propia de esta vida. Con otras palabras, pudiéramos decir lo mismo afirmando que la educación, teniendo a Dios a la vista, necesariamente ha de ocuparse de la felicidad temporal del hombre".

Para completar la concepción de la tarea educativa debemos orientarnos hacia la complementariedad de esta con la cultura, así como de su efecto sobre la condición del hombre.

## 6. Hombre y cultura

Hablar de cultura es también hablar del hombre. Del hombre como un proceso continuo de cambio y de permanencia, de hoy y de ayer, de la imaginación siempre presente en la condición humana y la visión del futuro y libertad que contagian su vida, "del complejo de ideas, sentimientos y emociones que dan unidad a los pueblos, de su lengua, tradiciones e historia."<sup>(8)</sup>

Existen muchas definiciones y conceptos de cultura que corresponden cada uno a diferentes corrientes del pensamiento, a distintas ideologías y concepciones del hombre como tal. Así, podemos hablar de cultura como el cultivo en general, especialmente de las facultades humanas (que se apoya en nuestra anterior definición de educaci; como el conjunto de conocimientos científicos, literarios y artísticos de una persona, pueblo o época; cultura como el resultado o el efecto de cultivar los conocimientos humanos y de afinarse por medio del ejercicio de las facultades intelectuales, etc. E. B. Tylor daba en 1871 la siguiente definición de cultura: "todo complejo que incluye los conocimientos, las creencias, el arte, la moral, las leyes, las costumbres y todas las demás disposiciones y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que sea miembro de una sociedad." Desde entonces, cerca de un siglo de investigaciones antropológicas han puesto de manifiesto lo que el término puede contener en la medida en que toda sociedad humana presenta unas características universales, cuya especificidad queda definida por la combinación y la ponderación dentro de cada sistema cultural: se trata del sistema económico de producción y distribución, de la producción de técnicas, del sistema de parentesco y de la organización familiar, de la organización política y religiosa, de las normas de la vida cotidiana, del sistema moral y judicial, del lenguaje y de la producción mítica, artística, filosófica e, incluso, científica.

Hacia los años cuarenta empieza a difundirse una noción de cultura que se refiere a esta como el término que abarca la experiencia total del hombre. Los grandes clásicos de la antropología cultural,<sup>(9)</sup> entre ellos las definiciones de cultura de Linton, Kluckhohn y Herskovits, quien

---

<sup>(8)</sup> Enrique Zuleta Álvarez, *Teoría y práctica del mestizaje hispanoamericano*. Pedro Henríquez Ureña. Cuadernos Americanos, Año VI, Vol. 2 Número 32, marzo-abril 1992, pp. 64-70.

<sup>(9)</sup> La antropología cultural es la noción moderna, principalmente anglosajona, de la cultura. Está basada en una concepción histórica al concebirla como una forma de vida de una nación, de un pueblo o de una comunidad. La dificultad de dar una definición más precisa reside en la afinidad de sentido de este concepto con el de civilización; se puede entender la cultura de un modo muy general, como lo que distingue esencialmente la vida de la especie humana de todas las demás formas de vida, entonces la cultura abarca las diferentes civilizaciones, o bien, de un modo más específico, como una de las diferentes culturas que constituyen una civilización. Pero entonces se tropieza con numerosísimas dificultades cuando se pretende delimitar con más precisión las áreas de civilización y sus subsectores culturales, puesto que tales límites sólo pueden establecerse partiendo precisamente de una noción previa

plantea en *El hombre y sus obras* el sorprendente hecho de que la cultura sea universal en la experiencia del hombre y particular en sus manifestaciones ofrecen una alternativa para comprender la trascendencia del hombre, su riqueza, su pluralidad y su permanencia. La dialéctica entre cambio y permanencia, creación y tradición, historia y signo, en suma una definición nunca rígida sino plural e histórica de la cultura del hombre, la irreductible realidad de lo absoluto y de lo relativo, de lo universal y de lo particular, de lo temporal y de lo eterno aparecen como una aproximación más al concepto mismo de cultura.

Giambattista Vico (1688-1744), pionero de la antropología filosófica, se plantea la antropología como un estudio del tránsito del estado salvaje y presocial del hombre al estado de civilización mediante el proceso de creación de cultura. El proceso de formación de la cultura se despliega en varios niveles, todos ellos relacionados entre sí, con una influencia retroactiva sobre la corporalidad y las capacidades psíquicas del hombre. El sistema sociocultural (religión, lenguaje, familia, trabajo, propiedad), estimula el desarrollo de estas capacidades influyendo en la dinámica histórica de la sociedad, que junto con lo que podríamos designar como el conflicto social y el sistema sociocultural, se caracteriza por un incremento de la libertad y del pensamiento reflexivo que a su vez se encamina a un nuevo ciclo social. La "educación de la humanidad" se realiza a través de las sucesivas formas que adopta la sociedad en el proceso histórico: la sociedad familiar, la aristocrática, la republicana o popular, la monárquica absolutista, y la anárquica (donde la desintegración se consume, y a partir de la cual se inicia un nuevo ciclo histórico).<sup>(10)</sup>

"Todo lo que no es producto espontáneo de la naturaleza se considera cultura, y dado que el hombre no se produce espontáneamente en la naturaleza en tanto que humano, y dado que lo que la humanidad necesita para realizarse tampoco lo produce espontáneamente la naturaleza, hay que producirlo desde el otro factor que no es la naturaleza física, y que es precisamente la *libertad del hombre*. A eso es a lo que llamamos productos culturales, y por eso puede decirse que el hombre se realiza en la cultura."<sup>(11)</sup> Cultura es la referencia del hombre al mundo, a los demás hombres y a Dios, que esa referencia expresa la estructura constitutiva y operativa del hombre y que, consiguientemente, es la realización adecuada de su naturaleza, la forma en que el hombre se realiza a sí mismo, tanto individualmente como históricamente. Es en el hombre donde radica el

---

de lo mismo que se intenta definir. Por tanto, resulta más fácil dar una definición fenomenológica: la cultura es un fenómeno propio de la especie humana y, por consiguiente, universal, social e histórico.

<sup>(10)</sup> Jacinto Chozo. *op. cit.*, pp.165-180.

<sup>(11)</sup> Jacinto Chozo. *op. cit.*, p. 325.

principio y fin de la cultura; la educación se vale del acervo de cultura ya acumulado hasta hoy, para desarrollarlo en el espíritu de cada individuo.<sup>(12)</sup>

En nuestro país la cultura encuentra una de sus fuentes de formación más ricas a partir de la fusión de identidades españolas e indígenas, proceso que continúa aún hasta el día de hoy. Ante esta situación y los desfases que hoy existen entre la economía, la política y la cultura no sólo en México, sino en toda Latinoamérica, Carlos Fuentes se plantea la siguiente pregunta: "¿Podemos, en el siglo que viene, unir en América Latina los tres factores de nuestra existencia, iniciando la unidad política y económica desde la base de la unidad cultural?"<sup>(13)</sup> La respuesta de Fuentes es afirmativa; con gran pasión se empeña en destacar la importancia fundamental de la cultura para resolver la crisis generalizada de la política y de la economía. Para ello fue necesario, nos dice, "poner nuestras casas en orden. Pero para lograrlo tenemos que comprendernos a nosotros mismos, conocer nuestra cultura, nuestro pasado y nuestras tradiciones como fuente de una nueva creación. Pero tampoco podemos comprendernos sin la cultura de los demás, notablemente la de los dos grandes reflexiones y prolongaciones de nosotros mismos en Europa y en los Estados Unidos, España y las comunidades hispánicas de Norteamérica."<sup>(14)</sup> Así, buscar en el terreno de la cultura las soluciones a los grandes males políticos y económicos de América Latina será un objetivo que no deberá perderse de vista, orientando el esfuerzo de la sociedad a incrementar el acceso a ella en todos sentidos, buscando en todo momento la identidad de nosotros como pueblo y como nación.

## 7. La libertad del hombre

La libertad es una de las condiciones que, junto con la inteligencia, otorgan al hombre una condición superior sobre los demás seres, constituyendo así a lo que nos hemos referido como dignidad de la persona humana. Esta libertad se puede entender desde cuatro distintos niveles: la libertad fundamental, el libre albedrío, la libertad moral y la libertad política.

La primera se refiere al querer hacer, al ser libre en sentido fundamental, la apertura del intelecto a la infinitud, y en segundo lugar, a autodeterminarse a ser sí mismo, elegir o prometer, autodestinar a una autorrealización que es a la vez realización de lo valioso, de algo que vale la pena; el libre albedrío es la capacidad de elegir respecto de una pluralidad de posibilidades que

<sup>(12)</sup> Jacinto Choza. *Manual de Antropología Filosófica*. Ediciones Rialp, S.A., Madrid 1988, p. 440.

<sup>(13)</sup> Carlos Fuentes. *El espejo enterrado*. Fondo de Cultura Económica, México, 1992. p. 337.

<sup>(14)</sup> Carlos Fuentes. *op. cit.* p.356.

son, cada una de ellas, finitas o particulares en el sentido de que, por ser muchas, ninguna constituye la totalidad absoluta; la libertad moral es la objetivación o institucionalización de los hábitos que constituye el proceso de formulación y expresión de las normas jurídicas y morales, de las creencias religiosas, y del saber técnico y artístico, es poder ser sí mismo y poder no serlo, la libertad como conquista o ganancia, como progreso hacia la libertad; por último la libertad política se presenta en la medida en que la propia realización esté impedida por obstáculos que solamente pueden ser removidos por otros sujetos, el ser libre depende del ser liberado, la libertad depende de la liberación.<sup>(15)</sup>

#### 8. Igualdad fundamental y autoridad al servicio de la libertad

Ningún hombre, por naturaleza, es superior a otros; hay una igualdad fundamental de todos los hombres basada en su naturaleza común, origen y fin. Tal es la razón por la que todos los hombres y mujeres tienen los mismos derechos humanos fundamentales desde el momento de la concepción por los que la sociedad debe respetarlos y facilitar su ejercicio. Esos derechos humanos están arraigados en las necesidades psico-somáticas y espirituales específicamente humanas y se corresponden con la adquisición ordenada de valores materiales y espirituales.

Sin embargo, existencialmente, esta igualdad fundamental, aunque permanece intacta, origina una diversificación de papeles, porque el hombre no es un producto fabricado en serie. Si algunas personas están mejor dotadas o tienen más responsabilidad que otras, es porque su autoridad viene de Dios y, en consecuencia, deben poner sus dotes y su autoridad al servicio de los demás.

Así pues, el papel de la autoridad humana debe promover y llevar adelante los fines que llevan a la perfección, ya que es propio de una causa eficiente no sólo traer las cosas a la existencia, sino llevarlas a su perfección o gobernarlas, bien por sí mismas o a través de las causas instrumentales. Si la libertad es el fin de la autoridad, ésta se debe usar siempre teniendo en cuenta el principio de subsidiariedad, no sólo para respetar esa libertad (no ahogando las iniciativas, sino fomentándolas) sino para ampliar su base, exponiendo a los que están bajo autoridad al conocimiento que necesitan para actuar con libertad de elección y con responsabilidad real.

---

(15) Jacinto Choza (1988), *op. cit.*, pp. 376-395.



## 9. Educación, capacidad del hombre

El término educación se utiliza a veces en sentido activo y dinámico, refiriéndose al proceso educativo, y a veces en un sentido estático como un resultado. Por lo que se refiere al primer sentido, que es el más propio, la educación puede definirse como la ayuda que una persona, grupo o institución, presta a otros para que se desarrollen y perfeccionen en los diversos aspectos de su ser, dirigiéndose así hacia su propio fin; y como ya hemos dicho, la educación es el perfeccionamiento voluntario de las facultades específicamente humanas.

La educación tiene su lugar natural y primero en la familia: padres e hijos forman la relación educativa natural y ejemplar, la educación familiar está en la base de la educación social en todas las formas de convivencia humana; y como emanación de la familia, subsidiariamente<sup>(16)</sup> ha nacido la escuela y las demás instituciones educativas creadas por la sociedad.

Desde un punto de vista ontológico, la educación es una relación entre personas, de las que una influye intencionalmente sobre la otra y le ayuda a adquirir las cualidades necesarias para alcanzar su fin. Este influjo consiste principalmente en la comunicación de bienes capaces de actualizar las potencias del educando, y en primer lugar las espirituales, intelecto y voluntad; la educación por tanto, se realiza eminentemente en la comunicación de contenidos intelectuales y valores morales, utilizando respectivamente la enseñanza y el testimonio personal con el consejo y la invitación. Esta comunicación suscita, orienta y sostiene las energías propias del sujeto, que se va así perfeccionando según su propia naturaleza y vocación personal.

Desde el punto de vista ético, la educación es una relación fundada en el derecho de cada hombre de ser ayudado, en la medida en que lo necesita, para la realización de su fin. Y, junto con esta base de justicia estricta, existe un deber aún más exigente, el de la caridad, que hace responsables a los hombres unos de otros y lleva a comunicar generosamente los bienes que se poseen. El Concilio Vaticano II ha puesto de relieve el alcance social del derecho a la educación, exigiendo que sea reconocido como derecho primario de la persona: "Todos los hombres, de cualquier raza,

---

<sup>(16)</sup> El principio de subsidiariedad o ayuda suplementaria consiste en reconocer esta facultad del hombre y, en consecuencia, permitirle libertad de auto-desarrollo y no imponerle las cosas desde fuera o dárseles resueltas. El principio de subsidiariedad es sólidamente cristiano, pues por su encarnación, el Hijo de Dios se ha unido de alguna manera con cada hombre, como dice la constitución *Gaudium et spes* del Concilio Vaticano II y Juan Pablo II expresa claramente en su Encíclica *Redemptor hominis*. Como todos los principios cristianos, está en armonía con la naturaleza humana, que el cristianismo no ha venido a destruir, sino a perfeccionar. Esa es la razón de que siempre haya sido adoptada por las autoridades que obran sabiamente, y aplicada en materias sociales, económicas y de educación.

condición y edad, en cuanto participantes de la dignidad de la persona, tienen el derecho inalienable a una educación que responda al propio fin, al propio carácter, al diferente sexo, y que sea conforme a la cultura y a las tradiciones patrias, estando abierta al mismo tiempo a las relaciones fraternas con otros pueblos." (Declaración *Gravissimum educationis momentum*, 1).

La educación social es la acción intencional que, dentro del completo proceso educativo, descubre, canaliza y desarrolla la sociabilidad inherente a la persona, de modo que ésta vaya insertándose fructuosamente en el ámbito social. Es, por tanto, educación de la sociabilidad y hacia la socialidad. Una verdadera educación de la persona ha de saber armonizar la profunda exigencia de socialidad que el hombre guarda dentro de sí con su aún más profunda y última vocación trascendente. "La educación cristiana debe ser integral, es decir, debe extenderse a toda clase de deberes. Por consiguiente, también debe mirar a que en los fieles brote y se robustezca la conciencia del deber que tienen de ejercer cristianamente las actividades de contenido económico y social." (17)

Resulta evidente que la educación social no podría separarse artificialmente del completo proceso formativo, también lo es la gran conexión que guarda con la educación moral. Porque la educación social no persigue sólo la adquisición de una serie de convicciones, sino la traducción de éstas en hábitos de vida social, en virtudes sociales. Así pues, la educación social debe proponerse como primer objetivo la perfecta adaptación del educando al mismo ambiente en el que se educa. Tal adaptación no puede concebirse como mera actitud pasiva del niño o adolescente. Se trata, por el contrario, de un comportamiento activo y creador en las relaciones interpersonales, que sólo se hace posible cuando se fomenta en el educando un sano espíritu de libertad y de iniciativa. Esta adaptación habrá que procurarla primeramente en la familia. La educación social que han de impartir los padres debe ser ante todo educación para la propia vida de familia. Una buena inserción, será la mejor para inserciones futuras, entre las cuales es preciso destacar la futura vida de familia que, como padre o como madre, llevará a cabo el educando.

Respecto a la escuela, importa igualmente conseguir una adecuada inserción. Cualquier programa de instrucción social que un centro educativo pretendiese llevar a cabo, sin contar primero que los escolares estén integrados en el propio ambiente escolar, resultaría cuando menos infructuoso. Es preciso convencerse de que tal inserción no tendrá lugar si el adulto no sigue ejercitándose en las virtudes sociales y reforzando las oportunas convicciones. El campo que se abre al perfeccionamiento es amplísimo: de un lado, la vida familiar, por otro, el ámbito del

---

(17) Juan XXIII, Enc. *Mater et Magistra*, parte IV.

trabajo profesional y también el ámbito político, donde hay que participar consciente de los derechos y deberes propios y ajenos.

La escuela amplía considerablemente el radio de acción social del niño que, al ingresar a ella, entrará a la vez en contacto con un gran número de personas diversas por razón de edad, mentalidad, procedencia social, aptitudes y preferencias, sexo, etc. Se comprende que por su importancia, la escuela deja en quien la frecuenta una huella social duradera, contribuyendo a crear profundas convicciones y hábitos sociales. El centro educativo no debe reducir su actuación al ámbito meramente instructivo. Corresponde a la escuela, en gran medida, favorecer la adquisición de las virtudes sociales por parte de los alumnos y exigir a éstos el ejercicio de las mismas. Todos los centros educativos, de cualquier grado, tienen una importante misión que cumplir respecto a la educación social, especialmente los universitarios.

Resulta obvio reafirmar que la educación tiene una estrecha relación con la sociedad, y que las formas pedagógicas peculiares tienen una íntima correspondencia con los sistemas sociales generales. Al definir la educación como perfeccionamiento personal, no deben ser olvidadas, aunque no se mencionen, sus implicaciones sociales. Podemos afirmar que la educación en todas las sociedades no ha sido otra cosa que la transmisión a los niños y a los jóvenes, por los adultos, de unas formas de vida o unos modelos culturales característicos de esos grupos. La educación es un fenómeno eminentemente social, tanto por su origen como por sus funciones. Es una realidad social susceptible de observación y, por tanto, de tratamiento científico.<sup>(18)</sup>

El hombre, aunque no lo desee, se encuentra inmerso en cualquiera de las situaciones ordinarias de la vida social. Pertenace a una familia, primera célula social; ejerce una profesión que necesariamente precisará los consiguientes contactos sociales; forma parte de una comunidad, de una nacionalidad, etc. Si la educación es causa de los cambios sociales experimentados por los distintos pueblos, o si son precisamente esos cambios sociales el verdadero móvil que origina los cambios estructurales educativos, es y ha sido causa de controversias continuas. También, la educación es muchas veces la que logra la durabilidad de una determinada sociedad. Cuando una generación intenta imprimir en las generaciones que le siguen su particular sello cultural, está ayudando para que continúe una situación social que considera aceptable. Es una especie de mecanismo de perpetuación que encontramos en todas las culturas y con el que las sociedades consiguen la existencia continuada que desean. Pero otras veces ha podido también observarse cómo la formación proporcionada a algunas minorías tuvo la suficiente capacidad de persuasión

---

<sup>(18)</sup> Fernando de Azevedo. *Sociología de la educación*. México, 1969.

como para transformar socialmente a una nación o a un área determinada. No es, pues, uno solo el efecto de la educación en la sociedad.

#### 10. Estado y educación

La cuestión referente a las relaciones existentes entre el Estado y la educación merece también ser considerada como problema socio-educativo de importancia. Que el Estado tiene que ver con la educación es algo demasiado notorio para que sea objetable. El Estado, primera ordenación política del país, tiene como misión primordial mantener el progreso y el orden en el interior y conservar la seguridad en el exterior. Y para lograr estos fines debe valerse no solamente de los procedimientos coercitivos, sino que puede y debe echar mano de aquellos medios formativos que, a su vez, ennoblecen la personalidad de los ciudadanos. No puede dudarse, por otro lado, que la educación sea función pública, ya que las consecuencias que se siguen de su establecimiento en algún lugar van más allá del simple interés y del mero beneficio de las personas que la reciben. La educación de los ciudadanos, representa un beneficio del que difícilmente pueden sustraerse los distintos países. Los gobiernos encuentran dificultades insuperables para llevar a cabo sus programas, cuando el porcentaje de analfabetos en la comunidad es demasiado elevado. Por todo ello, el Estado no debe reparar en medios para poder solucionar estas carencias culturales que, cada vez más, significan la primera necesidad para un país, las cuales, sin su eficaz intervención quizá nunca podrían cubrirse debidamente.

La enseñanza y la educación que suministre el Estado estará, lógicamente, condicionada por unos ideales que coincidirán con los ideales políticos. Unos intentarán conducir a los ciudadanos hacia arquetipos de humanidad primordialmente, otros buscarán adaptar su formación a su futura función o dedicación social, otros procurarán hacer de cada uno un ciudadano en toda su extensión, un partidario, un incondicional para todo. De un modo casi imperceptible estas tendencias se mezclan, dominando alguna de ellas, ya que es sumamente difícil encontrar regímenes políticos con ideologías totalmente puras.

Por otro lado, y a pesar del gran esfuerzo que puedan llevar a cabo los Estados, todavía en el campo educativo han de aparecer muchas oportunidades para la iniciativa privada. El principal apoyo que utilizan quienes defienden la estatización de la enseñanza es el de considerarla como servicio público. La educación se entiende como servicio público sin duda alguna por la trascendencia social que posee. Pero si se concibe la educación solamente como servicio público, se está en un concepto reduccionista que desconoce y niega la esencia de la educación: "El

Estado puede realizar una educación técnica pero no puede realizar una educación cultural o religiosa porque su función se halla en el campo de las realidades naturales, no de las interpretaciones espirituales. El Estado puede promover la educación técnica porque a través de ellas los bienes materiales de todos sus súbditos pueden aumentar. Puede promover una formación profesional a través de la cual se preparen adecuadamente quienes han de servir al Estado porque el Estado necesita ser servido por las personas. Pero el Estado no tiene atribuciones para interpretar la cultura ni mucho menos para ordenar la vida religiosa. Intentar hacerlo sería un abuso y un atropello a la libertad personal de los miembros que constituyen la sociedad".<sup>(19)</sup>

## 11. Instrucción y masificación de la educación

Algunas teorías como las de Lester Ward y John Dewey en torno a la educación han transformado para algunos y asimilado para otros a la educación únicamente como un bien cuya demanda debe ser satisfecha: la inteligencia destinada a convertirse en una mercancía, la producción y la distribución de conocimientos debe seguir un patrón de asignación de acuerdo a la demanda por ella. "La gran demanda del mundo actual es el conocimiento. El gran problema es la nivelación de las inteligencias, el poner el conocimiento al alcance de todos los seres humanos. La inteligencia, de ahora en adelante está destinada a convertirse en una mercancía."

Estas teorías se oponen frontalmente al principio de subsidiariedad, ignoran que la igualdad humana es una igualdad de origen, naturaleza y destino, y por eso de derechos, pero ha de ser aplicada en proporción a las desigualdades existenciales: es justicia que debe aplicarse dando a cada uno lo suyo, no de manera abstracta, sino en concreto: "A quien mucho se le da, mucho se le reclamará, y a quien mucho se le ha confiado, mucho se le pedirá."<sup>(20)</sup>

Christopher Dawson expresa su crítica al respecto: "Las teorías de Ward sobre la educación ... apuntaban a una tecnología totalitaria ajena a la tradición norteamericana. Tendencias semejantes, socializantes y secularistas, se encuentran en las enseñanzas de John Dewey, uno de los más influyentes educadores norteamericanos modernos. A su manera de ver, el final de la educación no es comunicar conocimientos, sino compartir experiencias sociales, de tal forma que los niños queden integrados en la comunidad democrática. Creía que la moral tenía que ser esencialmente social y pragmática y que había que oponerse a una educación subordinada a valores morales y

<sup>(19)</sup> Víctor García Hoz. *Calidad de Educación, Trabajo y Libertad*. Editorial Dossat, S.A.

<sup>(20)</sup> Lc 12,48.

dogmas trascendentes. Lester Ward creía que la educación era una especie de panacea social en manos de las autoridades científicas, pero para Dewey era más bien una religión humanitaria, la *pastoral* propia de una comunidad democrática.<sup>(21)</sup>

En la medida en que prevalece una visión utilitaria de la educación, ésta se convierte en un mero entrenamiento especializado y, en consecuencia, el hombre va perdiendo la autonomía de su personalidad y su propia trascendencia, hasta convertirse en un mero tornillo de un mecanismo colectivo, en una pieza de la *máquina social*.

Así lo expresó Juan Pablo II en su discurso a los educadores laicos en León, Nicaragua, el 4 de marzo de 1983: "La educación se desvirtúa cuando se convierte en mera instrucción, pues la acumulación simple y fragmentaria de técnicas, métodos e información no puede satisfacer el hambre y la sed de verdad del hombre. En lugar de trabajar a favor de lo que el hombre debe *ser*, obra a favor de la esfera del *tener*, del *poseer*. Así, el estudiante tiene que enfrentarse con una disparidad de cosas y permanece desorientado, indeciso e inerte frente a las manipulaciones políticas e ideológicas." Así, a través de una educación que acepte los valores de unidad, verdad, bondad y belleza, el hombre se liberará de cualquier clase de esclavitud o de opresión, ya sea interna como el egoísmo, la ignorancia, etc., o externa como la manipulación, la violencia física o la psicológica, etc.

## 12. Educación y valores

"La verdadera educación se propone la formación de la persona humana en orden a su fin último y al bien de las sociedades de las que el hombre es miembro, y en cuyas responsabilidades tomará parte una vez llegado a la adolescencia".<sup>(22)</sup> Prácticamente todas las escuelas filosóficas de este siglo, así como las ciencias sociales, ponen de relieve la importancia de los valores como fuente de motivación para el comportamiento humano y también, por eso, para el futuro de la humanidad. Los valores, ya sean correctamente ordenados o no, ya sean verdaderos o falsos, motivan las decisiones humanas, a través de las cuales el hombre busca la felicidad e influye sobre la de otros. Nuestra conciencia nos ordena, con un imperativo categórico, hacer el bien y evitar el mal:

---

<sup>(21)</sup> *The Crisis of Western Education*. Image. Nueva York, 1965, p. 70. Citado en José M. de Torre. *Trabajo Cultural Liberación. Enseñanzas sociales de la Iglesia*. Ediciones Palabra. Madrid 1986, p.158.

<sup>(22)</sup> *Declaración Gravissimum educationis*, n° 1 Concilio Vaticano II.

"Para influir eficazmente en la sociedad actual se necesita una sólida formación espiritual y una gran fortaleza moral, para no rendirse nunca ante el mal ni entregarse pasivamente a un fatalismo de lo inevitable que humilla y deprime. Los análisis sociológicos son interesantes, útiles e incluso necesarios para comprender las situaciones, pero más interesante, e incluso indispensable, es analizar la propia conciencia diariamente en la presencia de Dios, de uno mismo, y de la comunidad en que se vive."<sup>(23)</sup>

Nuestra inteligencia, cuando está iluminada por la verdad, y movida por una buena voluntad, sin caer en ninguna racionalización de nuestras propias emociones o, dicho de otra manera, de nuestra conciencia educada, identifica lo bueno y lo llama valor; así, por ejemplo, la salud, la justicia o la libertad, con sus correspondientes contravalores (enfermedad, injusticia, opresión). De esta manera superamos un hedonismo inmaduro que identifica la felicidad con el placer sensible o la ausencia de dolor. El momento en que estamos dispuestos a sacrificar placeres y a sufrir dolores en aras de valores o bienes más altos marca el comienzo de la madurez moral y la responsabilidad social. Marca también el comienzo de un reajuste social por la comprensión de la necesidad de una armonía en la sociedad mediante el reconocimiento de los derechos de los demás a buscar su propia felicidad. Una comprensión correcta de la educación y de una auténtica escala de valores es, por eso, de suma importancia para la promoción del bien de la sociedad o bien común.

El hombre sólo puede alcanzar la felicidad mediante la actuación de sus potencias para el bien, lo cual sólo puede hacerlo en sociedad, a través de un constante y esforzado proceso de formación.

### 13. Trabajo y cultura

El trabajo es un factor trascendental en la vida del hombre. En la Carta Encíclica *Laborem Exercens*, Juan Pablo II resalta la contribución del trabajo humano para procurar el continuo progreso de las ciencias y la técnica, la elevación cultural y moral de la sociedad en la que vive el hombre en comunidad y al medio en que ha de procurarse el sustento de todos los días. Trabajo significa "todo tipo de acción realizada por el hombre independientemente de sus características o circunstancias; significa toda actividad humana que se puede o se debe reconocer como trabajo entre las múltiples actividades de las que el hombre es capaz y a las que está predispuesto por la naturaleza misma en virtud de su humanidad. Hecho a imagen y semejanza de Dios en el mundo

<sup>(23)</sup> Juan Pablo II. A las confraternidades y Movimientos sicilianos, 12 de noviembre de 1982. *L'Osservatore Romano*, 27 de noviembre de 1982. Citado en José M. de Torre, *op. cit.*, p. 164.

visible y puesto en él para que dominase la tierra, el hombre está por ello, desde el principio, llamado al trabajo. El trabajo es una de las características que distinguen al hombre del resto de las criaturas, cuya actividad, relacionada con el mantenimiento de la vida, no puede llamarse trabajo; solamente el hombre es capaz de trabajar, solamente él puede llevarlo a cabo, llenando a la vez con el trabajo su existencia sobre la tierra. De este modo el trabajo lleva en sí un signo particular del hombre y de la humanidad, el signo de la persona activa en medio de una comunidad de personas; este signo determina su característica interior y constituye en cierto sentido su misma naturaleza".<sup>(24)</sup>

El trabajo es, en primer término, necesario para la supervivencia del hombre. De aquí la obligación moral de ganarse el sustento diario a través del trabajo, manual o intelectual; y de aquí también la obligación social de facilitar empleos y capacitar a los demás para trabajar. Todo este esfuerzo humano lleva aparejado el avance científico y técnico, así como una progresiva elevación del nivel cultural y moral de la sociedad, que tiende a una liberación total del hombre y que acabaría con las trabas que le impiden su plena realización.

Mediante la cultura "el hombre completa, perfecciona y eleva su ser, cultivando, alimentando y desarrollando su humanidad. El hombre está llamado a superar las limitaciones de su materialidad (ignorancia y encerramiento en sí mismo) y a tender hacia la infinitud de su último fin, el ser infinito (uno, verdadero, bueno y bello), mediante una progresiva liberación de la esclavitud de las emociones infra-racionales, someténdolas al dominio de la razón, es decir, orientándolas hacia lo bueno (no como lo perciben los sentidos, sino como lo capta la inteligencia), que es lo que perfecciona a un ser en vez de disminuirlo o degradarlo".<sup>(25)</sup>

El hombre obtiene su liberación, plenitud y felicidad a través del compromiso pleno con la verdad que es la apropiación de la realidad por la mente, y con el bien, que es la mejora constante de la naturaleza terrenal y de la sociedad humana por medio del trabajo bien hecho y con el bien del hombre: educación de la voluntad en el bien. Supera el criterio de perseguir el placer y huir del dolor, elevándose de un plano meramente físico a otro ético mediante un esfuerzo intelectual y moral motivado por el amor al bien y a la verdad, y el odio al mal, a la falsedad y a la ignorancia.

---

<sup>(24)</sup> Juan Pablo II, *Laborem Exercens*, Documentos Pontificios 15, pp. 3-4.

<sup>(25)</sup> José M. de Torre. *op. cit.*, p.27.



La cultura humana debe permanecer abierta a la trascendencia del hombre, así Juan Pablo II extiende a los profesores y estudiantes de Glasgow el 1 de junio de 1982 que "cualquier interpretación del conocimiento y de la cultura ... que ignore e incluso disminuya los aspectos espirituales del hombre, sus aspiraciones a la plenitud del ser, su sed de absoluto, las preguntas que se hace ante los enigmas del dolor y de la muerte, es incapaz de satisfacer sus más profundas y auténticas necesidades" y acerca del fundamento metafísico de la cultura humana en su mensaje a la UNESCO, el 2 de junio de 1980 "*Genus humannum arte et ratione vivit ...* El significado esencial de la cultura consiste, según estas palabras de Santo Tomás de Aquino, en que es una característica de la vida humana en cuanto tal. *El hombre vive una vida realmente humana gracias a la cultura.* La vida humana es cultura también en el sentido de que, a través de ella, el hombre se distingue de todo cuanto existe en el mundo visible: el hombre no es concebible sin cultura ... Gracias a la cultura, el hombre se hace más hombre, es más, tiene mayor acceso al ser ... Todo lo que el hombre *tiene* es importante para la cultura, es un factor creativo de cultura, en la medida en que ese *tener* le hace al mismo tiempo *ser* más hombre en todas las dimensiones de su existencia ...".

Dando forma a su propia humanidad mediante la cultura, es decir, mediante el conocimiento y la sabiduría y mediante un trabajo inteligente y honesto, el hombre moldea su propio ser y lo encamina hacia la perfección. Tal es la naturaleza ética del hombre, que está basada en su entidad metafísica, en su condición de persona: un ser abierto a la trascendencia infinita de la verdad y del bien gracias a su inteligencia y a su voluntad.

El bien común de la sociedad es el camino que conduce al último fin, un fin que no es plenamente alcanzable en esta vida terrena, porque mientras el hombre permanece inmerso en el tiempo, sigue siendo perfectible, capaz de ser todavía mejor; la educación y la cultura en un compromiso pleno con la verdad y el bien. Así, "el trabajo, basado en la razón y en la libertad, debe desarrollar nuestra conciencia, nuestro sentido del deber y nuestra responsabilidad. Sólo entonces se convierte en trabajo de un ser racional. El trabajo, así entendido, nos descubre inmediatamente dos objetivos que cada hombre debe tener presentes en su trabajo personal: la perfección de las cosas y la propia perfección. Tal es el punto de partida del progreso económico-social, de la civilización humana, del progreso religioso-moral y de la cultura mundial".<sup>(26)</sup>

---

(26) Cardenal Wyszyński. *Work*. Scepter, Chicago-Dublin-London, 1960 pp.33-34 Citado en José M. de Torre, *op. cit.*, p. 28.

El verdadero progreso humano es una consecuencia del trabajo realizado bajo la guía de una cultura humana plena, orientada a Dios o ética, interiorizada en cada persona y compartida generosamente en solidaridad con todos los hombres, es decir, en cooperación con todas las personas en la comunidad de familias y de naciones, rechazando los contravalores de la lucha de clases y del egoísmo individualista. La educación para la cultura es la fuerza creadora de toda persona y de toda comunidad, la raíz de todo progreso auténtico y de toda liberación.

Para crear una cultura del bien común que proporcione y facilite el pleno desarrollo personal y el progreso social, la educación debe fomentar el desarrollo de los hábitos intelectuales del hombre y de sus demás facultades. Lo cual es imposible sin el fomento de un verdadero amor a la sabiduría. El Concilio Vaticano II expresa que "... la Iglesia recuerda a todos que la cultura se ha de relacionar con la íntegra perfección de la persona humana, con el bien de la comunidad y con el de la sociedad entera, por lo cual conviene cultivar de tal manera el espíritu, que se vigore la facultad de admirar, de leer interiormente, de contemplar y de formarse un juicio personal, cultivando, al mismo tiempo, el sentido religioso, moral y social".<sup>(27)</sup>

---

<sup>(27)</sup> Conc. Vaticano II, Const. Pastoral *Gaudium et Spes*, n°. 59.

## 2. EL ENTORNO SOCIOECONOMICO

### 1. Una realidad dinámica y cambiante

Atender la cuestión educativa no sólo representa establecer parámetros y medidas cuantitativas que reflejan el alcance de las políticas públicas ejercidas frente a una cuestión particular y específica de los objetivos planteados en un determinado momento del tiempo. Es también considerar la realidad social en la que se incursiona, en la forma de vida y la historia de la población en cuestión, la capacidad y desarrollo de una generación determinada, el entorno de la economía y sus relaciones con el bienestar y la distribución del ingreso, en suma, darse cuenta de que no todos los momentos reflejarán las mismas condiciones de la realidad que se analice, sino que por el contrario, ésta presentará siempre adjetivos particulares que la distinguirán a lo largo de su propia historia.

Los elementos dinámicos básicos que determinan el desarrollo y expansión de una economía son fundamentalmente dos: el crecimiento de la población y el afán de los agentes económicos por mejorar sus condiciones de vida.<sup>(1)</sup> Ambos elementos originan determinadas funciones y reacciones, cuyos efectos en conjunto dan al desarrollo económico su carácter particular. Por esto mismo, especificar las condiciones que caracterizan a una sociedad en cualquier tipo de estudio o análisis es fundamental para establecer un punto de comparación relevante y que en muchas ocasiones, si es ignorado, puede alterar los resultados o conclusiones finales de cualquier trabajo; debemos concentrar nuestros esfuerzos en caracterizar precisamente la realidad que pretendamos abordar con la mayor objetividad posible a través de información cuantitativa, no dejando nunca de considerar los rasgos cualitativos y la subjetividad social en la que nos hallamos inmersos.

Esta última aseveración es en sí misma una norma no muy fácil de adoptar por las condiciones que ella supone, por lo que el hecho de reconocer la realidad *dinámica* en la que el desarrollo socioestructural influye la vida del hombre, es condición fundamental para comenzar cualquier consideración bajo la luz del análisis social.

### 2. Nuestro país

El estudio de la historia económica debe enseñarnos la relatividad en el tiempo y el lugar de las verdades económicas. Si la economía en que vivimos es el producto de un desarrollo histórico y

<sup>(1)</sup> Hermann Max. *Investigación económica, su metodología y su técnica*, Fondo de Cultura Económica, 1986, p. 83

está sujeta, por eso, a progresivas modificaciones, hay que admitir también que las verdades económicas no pueden ser absolutas y eternas; su validez depende de muchísimos factores que cambian permanentemente, influidos por las circunstancias naturales, culturales y políticas en que viven y se desarrollan las naciones.<sup>(2)</sup>

Los cambios y la dinámica a los que se ha enfrentado la sociedad mexicana en este siglo han sido cambios acelerados que han moldeado el panorama del desarrollo futuro: de 1910 a 1990 la población se multiplicó 5.4 veces y en los últimos 50 años crece más de 4 veces. Si bien es cierto que este crecimiento ha implicado elevados costos para el país en materia de alimentación, educación, salud y generación de ahorro, también lo es que en 1910 México estaba escasamente poblado, con los problemas que ello implicaba. El crecimiento de la población señala el despertar hacia el desarrollo. México y muchos otros países, vivieron siglos de continua lucha contra la excesiva mortalidad. La explosión demográfica es evidencia de mejores niveles de salud, alimentación, higiene y economía.<sup>(3)</sup>

Otros indicadores reflejan también la evolución que el país tuvo a lo largo del presente siglo: la producción, que medida en términos constantes aumentó 21 veces de 1910 a 1990; el PIB per cápita, que de 1910 a 1940 permanece prácticamente estancado, pero que en los últimos 50 años crece más del 2% anual en promedio; los porcentajes de alfabetización muestran que se ha dado un gran paso en la educación: en 1910 la mayoría era analfabeta (77%), hoy es menos del 10%; en términos de salud, en los últimos 60 años más que se duplicó la esperanza de vida de 33 años en 1930, a 69 en 1990; en ese mismo año más de dos terceras partes de la población son urbanas, mientras que en 1910 menos de una tercera parte lo era.

Sin embargo, el contraste existente en la actualidad nos hace reflexionar sobre la realidad de nuestro país y de las condiciones en las que vive la mayoría de la población, una sociedad heterogénea y desigual, con un grado de desarrollo que es necesario entender no sólo como crecimiento económico sino como un crecimiento con justicia y equidad. ¿Qué sucede en los hechos? En 1992 continúan las desigualdades: entre países, entre regiones, entre zonas de una misma región, entre zonas de una misma ciudad. Citando el siguiente texto de Ramón Xirau en donde hace referencia a esta situación: "... no se trata de que las personas sean, de hecho, distintas en cuanto a sus capacidades: las diferencias existen y existirán siempre. De lo que se trata es de que, de hecho, en el mundo, hay una desigualdad entre los que tienen y los que no

---

<sup>(2)</sup> Hermann Max, *op. cit.*, p. 68

<sup>(3)</sup> Departamento de Estudios Sociales del Banco Nacional de México, S.A. *México Social 1990-1991, Indicadores Seleccionados.*

tienen y, en nuestro país, escisión de pobreza y riqueza. En cuanto a la pobreza de las naciones algo importante se ha descubierto: que estas naciones mismas son ahora conscientes de sus carencias. Este es ya un principio. También puede ser ya un principio el hecho de que las grandes potencias estén enteradas del mal."<sup>(4)</sup>

Si consideramos algunas cifras, la crudeza con la que éstas revelan la verdadera realidad del México moderno servirán de evidencia para entender mejor la lejana distancia que aún nos separa del desarrollo y el bienestar generalizado de la población. Pongamos nuestra atención en tan sólo uno de los aspectos que sirven para describir la distribución del ingreso: la estructura del gasto, es decir, los bienes que adquieren principalmente las familias. De acuerdo a Juan Díez-Canedo<sup>(5)</sup> la estructura del gasto de las familias se distingue por el alto porcentaje del ingreso que se destina a la alimentación. A este renglón dedicaban, en 1977, desde aproximadamente el 80% de su gasto las familias de ingresos más bajos, hasta poco más del 30% las de ingresos más altos. El 90% de las familias del país dedicaban por lo menos la mitad de su ingreso total al consumo de alimentos, cifra elocuente por sí misma. El gasto promedio familiar en alimentos se aproximó al 50%, comparado con el 23% en los Estados Unidos, el 28% en Alemania, el 27% en Francia y el 35% en España, "es decir, tan sólo para llenar la necesidad más importante, en México se necesita, en promedio, dedicarle la mitad del gasto total disponible. De la otra mitad tienen que salir la vivienda, la educación, el vestido, los servicios médicos, etc. No hacen falta más detalles para darse cuenta de la calidad de esos satisfactores que se podrán comprar con sólo el 50% restante."<sup>(6)</sup> Así, con la altísima proporción del gasto en alimentos dentro del ingreso total del mexicano, las políticas y subsidios que afecten los precios o condiciones de mercado de productos alimenticios tendrán por lo tanto un mayor impacto en el bienestar de las familias más pobres, "... que casi sólo gastan en pan, como se puede comprobar en las tablas del Instituto Nacional de Nutrición el nivel nutricional de estas familias tendrá que repercutir, por necesidad, tanto en el desarrollo mental como en el desarrollo físico de sus miembros, negándoseles, si no de derecho sí de hecho, su ascenso a niveles de vida más elevados."<sup>(7)</sup>

Para poder comprender de una manera congruente y funcional la situación que analizamos es preciso primero conocer las circunstancias en que nuestro país se encontraba antes, durante y después del período al que nos referimos. Como ya se dijo, ignorar estas circunstancias y dejar de

---

<sup>(4)</sup> Ramón Xirau, *Epígrafe*. Diálogos Núm 110, marzo-abril 1983, editada por El Colegio de México, p. 2

<sup>(5)</sup> Juan Díez-Canedo, *La distribución del ingreso como reflejo de la realidad mexicana*. Diálogos Núm 110, marzo-abril 1983, editada por El Colegio de México, p. 26.

<sup>(6)</sup> Juan Díez-Canedo, *op. cit.*, p. 26.

<sup>(7)</sup> Juan Díez-Canedo, *op. cit.*, p. 27.

considerar las implicaciones que estas tengan sobre nuestro trabajo puede, y no sin razón, distorsionar los resultados y dejar fuera de nuestro alcance las conclusiones que más podrían acercarnos a una descripción próxima de la realidad.

### 3. Las condiciones económicas que anteceden a la crisis de 1982

Después de la Segunda Guerra Mundial México entra a un período de desarrollo y crecimiento. Este desarrollo industrial se basa en una economía protegida y cerrada, financiamiento del sector público e incentivos fiscales, que llevan a un proceso de transformación estructural y a altas tasas de crecimiento económico sostenido que van del 6 al 7% anual.

Durante la segunda mitad de la década de los cincuenta hasta comienzos de los sesenta, la economía nacional se caracteriza por niveles inflacionarios bajos en términos relativos y absolutos con respecto al resto de las economías mundiales, así como de una estabilidad duradera en el tipo de cambio, además de un sistema político inalterable y constante. Antes de 1970 sólo hubo una consulta de estabilización con el Fondo Monetario Internacional (FMI): en 1954 como respuesta a un problema de balanza de pagos y a una disminución del crecimiento económico en 1953 al final de la guerra de Corea. Esto llevó a una devaluación del 50%, acompañada de un incremento importante en el gasto público. La reaparición de una inflación de dos dígitos en los años sesenta, además de una apreciación real del tipo de cambio, un comercio creciente, déficits fiscales en aumento y una salida de capitales importante, llevaron a una crisis de comercio exterior y a la implementación de un programa de estabilización que debía durar de 1976 a 1978. Este programa incluía una devaluación del 80% en agosto de 1976, un ajuste fiscal contraccionario en el presupuesto de 1977 y a un programa de liberación gradual de las importaciones.

Como un problema persistente que comienza en los sesenta, permaneció el estancamiento progresivo del producto agrícola, así como una baja en el superávit comercial agrícola, junto con un empeoramiento del aparato productivo a medida que los efectos dinámicos del proceso de intensa sustitución de importaciones de los sesenta se agudizó. El shock petrolero de 73-74 no benefició a México porque en esos momentos era un país importador neto de petróleo.

El descubrimiento y explotación de las reservas petroleras relajó las restricciones sobre la balanza de pagos, originando un período de rápida expansión económica de 1978 a 1981. El PIB creció a tasas del 8 al 9%, la producción de petróleo a un 19.4% y las exportaciones petroleras al 52.7%.

Esta situación de auge petrolero incrementó la dependencia real y la vulnerabilidad financiera, representada por una creciente dependencia de la balanza en cuenta corriente y del presupuesto gubernamental en los ingresos por exportación petrolera, que en 1981 fueron el 80% del total de las exportaciones.<sup>(8)</sup>

Durante 1981 y 1982, la deuda pública externa sólo fue usada para financiar la salida masiva de capitales, estimada en 20,000 millones de dólares. Las tasas de interés externas presentaban una tendencia al alza, que junto con la caída de los precios del petróleo y la ausencia de más créditos externos llevaron a la crisis de 1982, caracterizada por agudas devaluaciones y drásticos ajustes fiscales, así como acomodamientos externos que llevaron a una contracción económica, altas tasas de inflación y movimientos drásticos en la distribución del ingreso y la riqueza.

Al final de 1982, el gobierno firma un nuevo acuerdo con el FMI que implica un programa de estabilización para los siguientes tres años. Se alcanzan las metas de equilibrio en el programa de ajuste y una de las cuestiones más trascendentes es tratar de saber si estos ajustes se hicieron al menor costo posible para la población en general y donde cabría preguntarse ¿qué grupo social, dado el hecho de que cualquier proceso de ajuste implica una reducción en el ingreso real total, ha participado con una mayor carga del peso de la crisis?, ¿cuál ha sido el efecto del incremento general y sostenido en el nivel de precios sobre la distribución del ingreso durante el período de la crisis?, ¿existieron políticas económicas alternativas para contrarrestar estos efectos y que fueron mal implementadas?

Enseguida haremos un breve recuento de los efectos que sobre algunos indicadores tiene la inflación, además de mencionar la evolución del impuesto inflacionario en el período de la crisis.

#### **4. Algunos efectos y causas de la inflación**

La inflación provoca graves distorsiones en una sociedad, principalmente las siguientes:

- La riqueza se redistribuye de acreedores a deudores, puesto que la mayoría de los contratos se celebran en cantidades nominales.
- La deducibilidad del pago nominal de intereses incrementa el valor de las empresas, en detrimento de las finanzas públicas, fenómeno que inspiró la reforma tributaria de 1987.

<sup>(8)</sup> Nora Lustig y Jaime Ros, *Stabilization and adjustment in Mexico 1982-1985*. Trabajo mimeografiado, julio de 1986, biblioteca del Instituto Tecnológico Autónomo de México, p. 4

- El dinero, al ser un pasivo del gobierno, le permite financiarse obligando al público a reducir su demanda por el mismo. Este último aspecto se define como impuesto inflacionario.
- La depreciación del tipo de cambio redistribuye el ingreso de consumidores de bienes importados hacia productores de bienes de exportación.

#### 4.1 Inflación y utilidades

El proceso inflacionario se manifiesta en el incremento sostenido del precio de los insumos, por concentración o escasez de su producción, o bien porque, siendo importados, las condiciones del tipo de cambio y del mercado internacional determinan su encarecimiento. Se dice entonces que el fenómeno se debe a un problema de costos. Cuando la economía pretende gastar por encima de su capacidad, ya sea mediante las erogaciones del gobierno, la inversión o el consumo de los particulares, se genera una demanda que origina la inflación.

En la realidad, un proceso que se inicia por exceso de demanda se refleja en los costos: los factores de la producción, el trabajo y el capital, buscan ajustar sus remuneraciones con referencia a los precios del resto de los bienes, que se elevan impulsados por la demanda.

La inflación no siempre surge primero en el mercado de consumo y posteriormente en el de insumos. El orden se puede invertir por características de los mercados como concentración monopólica y precios controlados, así como por la forma en que se integran las industrias para elaborar y distribuir los bienes finales. Ello determina las oscilaciones en los márgenes de utilidad: si aumentan primero los precios de bienes finales se amplía la ganancia en el corto plazo, para luego bajar cuando se ajustan los precios de los insumos.

Cuando la inflación es estable los agentes productivos hacen los ajustes necesarios para estabilizar también sus márgenes de utilidad. Pero esto resulta difícil cuando hay cambios inesperados en la tendencia de los precios. El repunte de la inflación en México desde principios de 1986 se reflejó en alteraciones bruscas de las utilidades: su promedio nacional permanece en un 3% antes de ese año, pero a partir de enero de 1993 sube a 5% sobre ventas, para luego reducirse a 1% en abril de 1987. Se trata de un síntoma de espirales inflacionarias: el alza impacta inicialmente a los bienes finales, para repercutir después en los insumos. La evolución de los precios reales de venta no sigue un mismo ritmo de crecimiento con respecto a los costos reales de producción para todos los sectores de la economía, distorsionando aún más las expectativas futuras en los precios.



#### 4.2 Inflación y costos de vida

Los individuos consumen bienes diferentes, según sea su ingreso y gustos. Aquellos cuyas remuneraciones son escasas gastan en los bienes indispensables. A cada "canasta" de bienes corresponde un determinado nivel de precios.

Cuando la inflación aparece y prospera, las personas modifican su consumo conforme lo hacen los precios. Las de bajo ingreso tienen menor margen de maniobra para protegerse, ya que la mayor parte de su gasto es para adquirir productos básicos, cuyos precios se ajustan con rapidez ante los excesos de demanda o los cambios de costos, para no interrumpir su abasto. En nuestro caso, hace algún tiempo los básicos estaban sujetos a fuertes controles sobre sus precios, y su producción dependía directamente de los subsidios gubernamentales. Frente a las nuevas políticas que el sector público adoptó en esos momentos en relación a precios controlados y sus transferencias, la inflación en su precio repuntó.

De acuerdo con un estudio presentado en 1987<sup>(9)</sup>, el costo de vida de los individuos considerados como de menores recursos (en el periodo que comprende de enero de 1984 al mes de abril de 1987), se mantiene entre 4% y 5% por debajo del de los grupos de ingreso medio: ambos grupos se ajustaron de manera similar a la inflación. A partir del primer trimestre de 1986, los estratos de ingreso bajo y medio experimentan aumentos en el costo de vida relativamente mayores que los del nivel alto. Esta situación, contraria a la observada antes de 1986, resulta de las distorsiones que la inflación provoca en el crecimiento de los precios.

El efecto de la inflación en las utilidades debe tenerse presente para evaluar cuál puede ser la formación de capital en el futuro: si el margen de utilidad general disminuye, será difícil motivar la inversión. Aquella también es causa de que la población modifique sus patrones de consumo. La de bajo ingreso no puede protegerse en la misma medida que los de mayores recursos, cuya "canasta" de bienes es más amplia y por ende tiene mayores posibilidades de ajuste.

#### 5. El impuesto inflacionario

La inflación se define como el crecimiento sostenido y generalizado del nivel de precios. En términos de expectativas, se puede clasificar como esperada y no esperada. Ante la primera, los

<sup>(9)</sup> Examen de la Situación Económica de México. *Los males de la inflación*. Vol. LXIII, núm. 740, julio de 1987, pp. 266-271

agentes económicos buscan proteger su poder adquisitivo y mantener el de sus saldos financieros. Contra la segunda no existe defensa alguna y por eso se ha calificado como "el más cruel de los impuestos"<sup>(10)</sup>; los que ahorran en instrumentos no protegidos de la inflación, descubren que sus activos poseen un valor real inferior y, por tanto, su nivel de vida, o capacidad de compra, será menor al previsto.

La inflación observada es la suma de la inflación esperada y de la inflación no esperada. La inflación es una especie de gravamen sobre las tenencias de dinero porque pierden parte de su valor debido al incremento de los precios, esto es, el efecto es el mismo que tendría un impuesto sobre las tenencias de dinero. El gobierno lo recauda al adquirir bienes y servicios con dinero que proviene de la emisión primaria y así financia parte de su déficit. En 1923, Keynes escribe: "Un gobierno puede durar mucho tiempo...imprimiendo papel dinero...puede vivir de este modo cuando no puede hacerlo de ningún otro. Es la forma de tributación que el público encuentra más difícil de evadir, e incluso, el gobierno más débil la puede hacer cumplir cuando no puede obligar a cumplir ninguna otra cosa".<sup>(11)</sup>

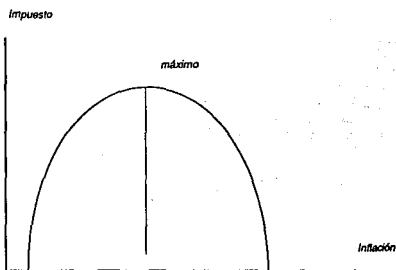
Como todo impuesto, tiene una base gravable y una tasa: son los saldos reales (cantidad de dinero) y la inflación, respectivamente. El gobierno no por fuerza recauda más con mayor inflación, ya que si ésta aumenta la tasa impositiva (inflación) tiende a reducir la base gravable, puesto que los tenedores de dinero se inclinan por reducir su demanda del mismo para protegerse. El resultado final depende de la sensibilidad de la demanda de dinero respecto a los diferentes niveles de inflación. Si es relativamente insensible a cambios en la inflación, un aumento en la tasa impositiva (inflación) se traduce en una mayor recaudación debido a que los tenedores de dinero no reducen considerablemente su demanda; si por el contrario es muy susceptible a alteraciones, un aumento provoca una significativa disminución de la demanda de dinero e implica una reducción del impuesto.

De lo anterior se deduce que existe cierta tasa de inflación en la cual se maximiza la "recaudación" del impuesto inflacionario y disminuye si se supera, como puede verse en la gráfica siguiente. Además de ser difícil de evadir, puede ser utilizado en el momento que se recauda; en periodos de inflación elevada, el tiempo que transcurre entre la recaudación de cualquier otro impuesto y el uso efectivo del mismo es muy importante, dado que se pierde poder adquisitivo por el aumento de precios.

<sup>(10)</sup> Examen de la Situación Económica de México. *Impuesto Inflacionario*. Vol. LXVI, núm. 770, enero de 1990, p. 20

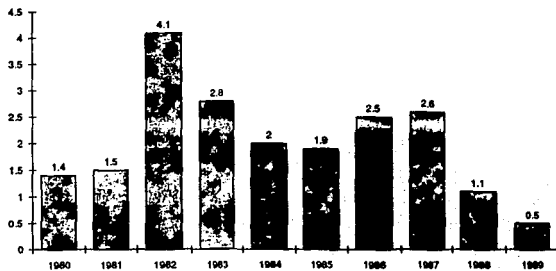
<sup>(11)</sup> John Maynard Keynes. *A tract on monetary reform*. St. Marjin Press, Nueva York, 1971. Citado en Fischer, S. y Dornbusch, R., *Economía*, Mc. Graw-Hill, México, 1985

### Impuesto inflacionario • Inflación



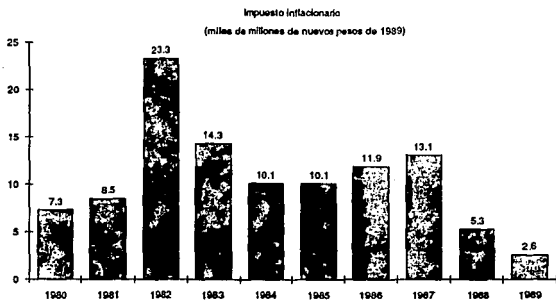
En nuestro país el impuesto inflacionario recaudado y la inflación en 1989 son los más bajos de los últimos diez años, apenas medio punto del PIB, después de haber alcanzado 4.1% en 1982, de acuerdo a la gráfica "Impuesto inflacionario como porcentaje del PIB". Esta reducción ha permitido a los tenedores de dinero disponer de una mayor cantidad de sus activos y, sobre todo, disminuir los costos que implica proteger el poder adquisitivo de su dinero contra la inflación.

Impuesto inflacionario como porcentaje del PIB



Fuente: Departamento de Estudios Económicos de Banamex, con datos de flanco de México y de la Secretaría de Programación y Presupuesto. Citado en: Examen de la Situación Económica de México, enero de 1990

La reducción del déficit financiero del sector público ha sido determinante en esa caída. Existe evidencia de una relación directa entre déficit e inflación: en la década pasada, a una disminución del primero como proporción del PIB en un año, le ha seguido una reducción en la tasa de inflación del siguiente; un aumento en el déficit hoy, se traduce en mayor inflación el año próximo. El escenario es, pues, propicio para una inflación en los próximos años. Asimismo, un mayor aumento de precios en un período, ocasiona un incremento en la recaudación en el siguiente, vía el impuesto inflacionario; y al revés; cuando la tasa de inflación disminuyó, la recaudación del impuesto se reduce un año después, como en 1983, 1984, 1988 y 1989 en la gráfica "Impuesto inflacionario" que se presenta en seguida.

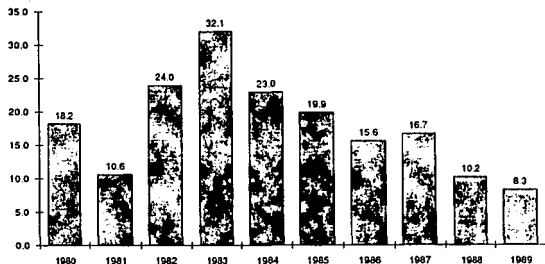


Fuente: Departamento de Estudios Económicos de Banamex, con datos de Banco de México y de la Secretaría de Programación y Presupuesto. Citado en: Examen de la Situación Económica de México, enero de 1990

México se ha encontrado en la parte ascendente de la curva de la gráfica "Impuesto inflacionario e inflación", donde se da una relación directa entre inflación y recaudación. Sin embargo, el impuesto inflacionario, que llegó a financiar casi la tercera parte del déficit en 1983 (como en la gráfica "Impuesto inflacionario como porcentaje del déficit financiero"), en 1989 cubrió únicamente el 8.3%; el cambio en la estructura de la deuda interna del sector público permitió depender menos de la emisión primaria como fuente de financiamiento; la colocación de valores gubernamentales aumentó, gradualmente, aunque se utilizaron los recursos que la banca captaba, a costa de una economía cada vez menos integrada con el sistema financiero. La devolución del encaje legal en 1988 y la reducción del déficit han revertido la tendencia, lo que permite que la banca retome su importante papel de intermediación financiera. La menor inflación, al disminuir el impuesto comentado, ha mejorado el ambiente del ahorro y favorecido el nivel de bienestar de la población. (12)

(12) Examen de la Situación Económica de México. *Impuesto Inflacionario*. Vol. LXVI, núm. 770, enero de 1990, p. 22

Impuesto inflacionario como porcentaje del déficit financiero



Fuente: Departamento de Estudios Económicos de Itanamex, con datos de Banco de México y de la Secretaría de Programación y Presupuesto. Citado en: Examen de la Situación Económica de México, enero de 1990

## 6. El programa de estabilización ortodoxo

Como con otras naciones deudoras, el acuerdo formal de estabilización por tres años con el FMI surge después de un período de ajustes profundos. Al principio de 1982 los precios del petróleo siguen su trayectoria a la baja que comienza el año anterior. En febrero de ese mismo año se presenta una contracción muy fuerte del gasto público así como una devaluación del peso, recortes en la inversión pública y subsidios a alimentos básicos, incremento en precios y tarifas públicas de energía y una depreciación nominal del peso de 80%. En abril el salario mínimo se incrementa 30% y en agosto (junto con la salida de capitales y la interrupción de créditos externos) se toman nuevas medidas devaluatorias y la suspensión por 90 días de los pagos de la deuda pública externa, hechos que marcan el comienzo de la crisis internacional de países deudores. En septiembre de 1982 se adopta el control de cambios y de movilidad de capitales, además de la estatización del sistema bancario nacional. Cuando México anuncia en agosto de 1982 que no puede pagar el servicio de su deuda externa y declara una moratoria por tres meses, se desencadena un interesante proceso de administración del problema de la deuda externa, en el que participan de forma destacada tanto los bancos como algunas instituciones financieras de países acreedores. En los años transcurridos desde 1982, se ha ido creando progresivamente conciencia entre los bancos acreedores, de que muchos de los créditos a países en desarrollo no van a ser pagados al 100% de su valor nominal.<sup>(13)</sup>

<sup>(13)</sup> Alicia Vázquez Seijas, *Mercados Internacionales de capital*. Universidad Autónoma Metropolitana, División de Ciencias Sociales y Humanidades, 1989, p. 119

Las metas principales del programa adoptado para los siguientes tres años (1983 a 1985) pueden ubicarse en dos etapas. La primera durante el primer año, que sería un programa de shock; la segunda durante los dos siguientes años donde se aplica una política gradualista para continuar con el proceso de ajuste. Durante la fase inicial los objetivos que se plantean son en primer término abatir la inflación de una tasa de 100% en 1982 a un 55% para 1983, así como un ajuste en cuenta corriente de la balanza de pagos a través de un recorte en el gasto (disminuyendo a la mitad el déficit público nominal como porcentaje del PIB) y una caída real del 32.5% de la inversión pública (principalmente en la participación de empresas propiedad del gobierno), incremento de impuestos indirectos netos de subsidios por 3 puntos porcentuales del PIB, además de comenzar con devaluaciones adicionales en diciembre de 1982 en las que el tipo de cambio libre se devaluó en 114% y el controlado en 90%. Las negociaciones de 1983 llevaron a que la indexación del salario mínimo con respecto a inflaciones pasadas fuera de menos del 50%, frente a las cifras registradas anteriormente y que históricamente habían tenido valores cercanos al 100%.<sup>(14)</sup>

La segunda etapa del programa, la fase gradualista, tuvo como principales metas continuar con la desaceleración de la inflación y la recuperación del crecimiento del PIB, junto a una mejora en la cuenta corriente; la fijación de los precios más relevantes de la economía (salarios nominales, precios públicos y tipo de cambio) de acuerdo a objetivo de inflación; y una política fiscal basada en metas de déficit público nominal como proporción del PIB consistente con los pronósticos de inflación.

El resurgimiento del crecimiento económico se llevaría a cabo a través de un modelo de largo plazo de "cambio estructural", cuya principal característica sería una rápida expansión de exportaciones no petroleras y un ahorro doméstico creciente, así como una creciente participación del sector privado. Las políticas específicas para lograr estos objetivos fueron:

- Un cambio radical en los precios relativos de bienes comerciables y no comerciables inducido por ajustes en el tipo de cambio durante 1982 y 1983, junto con una política comercial de sustitución de permisos por tarifas.
- Incentivos fiscales a la inversión privada a través de depreciación acelerada.
- Corrección de precios públicos, tasas de interés reales y subsidios para incrementar la tasa de ahorro doméstico, dada la escasez de recursos externos.

---

(14) Nora Lustig y Jaime Ros, *op. cit.* p. 22

- "Racionalización" de la intervención del sector público, liquidación de 236 empresas de tamaño mediano en 1985 (en 1982 la participación del gasto neto dentro del PIB fue de 47.5%, mientras que para 1985 esta proporción había disminuido al 38.4%).
- Una nueva estructura de factores de precios que junto a la eliminación de restricciones al comercio, resultaría en una mejor asignación de recursos domésticos.

Durante 1982 y 1983 se resiente el efecto de la recesión en todos los sectores; cae la inversión privada y pública, la inversión productiva es seriamente dañada por el encarecimiento de bienes de capital importados y de la deuda en dólares de empresas nacionales. La creciente demanda por dólares continúa aún después de la devaluación de 1982 haciendo que la inversión productiva no sea atractiva.

El shock en demanda y la caída en inversión pública y privada continúa en 1983. El consumo privado cae como consecuencia de desplazamientos en la distribución del ingreso en contra de los que dependen de un salario y están fuera de la posibilidad de compensar estas pérdidas a diferencia de los que reciben ingresos por actividades como el comercio quienes ajustan sus precios de acuerdo a las circunstancias prevalecientes. La reducción en el PIB en 1983 es de 4.2%, mientras que el del sector petrolero decrece 9.3% y el desempleo urbano alcanza el 9%. La caída en importaciones de bienes de capital fue de 42% en 1982 y de 62.2% en 1983. El aumento de las exportaciones se da a partir del segundo semestre de 1982 con una cuenta corriente superavitaria dados los ajustes en el tipo de cambio real y una caída de la demanda doméstica. Las exportaciones se concentran en motores automotrices, petroquímicos y productos derivados del petróleo así como los productos de maquilladoras.

En cuanto a precios, la inflación que se registró en 1981 fluctuó entre 25 y 30%; mientras que para la primera mitad de 1983 la tasa de inflación fluctuaba entre 100 y 120%. Desde 1982 se intenta llevar los salarios a la par con el incremento en los precios. Un aumento de emergencia en abril de 1982 así como la determinación de implantar una revisión semestral inmediata se convierten en una necesidad para preservar el poder de compra de los asalariados, sin embargo durante 1983 los ajustes salariales son severamente reprimidos y la inflación continúa su tendencia creciente. En este período de inflación acelerada tuvo lugar una radical alteración de precios relativos: en el primer semestre de 1983 los salarios reales estaban 20% abajo de su nivel de 1981, el tipo de cambio real 73% arriba y los precios públicos de energía 90% arriba en ese mismo año.

El déficit público alcanza en 1982 17.9% del PIB como consecuencia de los incrementos en pagos de intereses de la deuda pública, y de 1982 a 1983 cayó a 8.9%, cerca del 8.5% fijado en el programa de ajuste. También caen la inversión y el consumo públicos, se presenta una reducción de los salarios reales de los empleados del sector público, un incremento de los impuestos indirectos, aumentos en los precios de bienes y servicios del sector público y la revaluación de ingresos por exportaciones de Pemex. Todo ello lleva a un superávit de 4.3% del PIB excluyendo el pago de intereses.

En resumen, durante 1983 la actividad económica tuvo una reducción de 4.2% del PIB en términos reales, la cuenta corriente excedió lo pronosticado en 7 mil millones de pesos y la inflación permaneció 25 puntos porcentuales por arriba del objetivo. En contraste, el objetivo fiscal se cumplió ampliamente.

#### **7. Recuperación económica y crisis de pagos en 1984-1985**

A comienzos de 1984 se presenta una recuperación moderada principalmente en el sector manufacturero, hasta principios de 1985 cuando un nuevo programa de estabilización da inicio a otra fase de la recesión. De la mitad de 1983 hasta fines de 1984, la inflación muestra una tendencia a la baja, de su pico de 100 a 120% en el período 82-83 a tasas de 55 a 60% durante casi todo 1984. Esta baja se relaciona con la represión de ajustes salariales en 1983 y a la apreciación real del tipo de cambio. Durante la primera mitad de 1985, la inflación estaba a los mismos niveles del mismo período del año anterior y los salarios reales se estabilizan 30% por abajo del nivel que tenían en la segunda mitad de 1981.

En la Reunión Anual de la Junta de Gobernadores del FMI y el Banco Mundial celebrada en Seúl en octubre de 1985, se observó un cambio en el enfoque de las autoridades financieras de los países desarrollados hacia la crisis de la deuda. Este nuevo enfoque aceptaba que después de tres años de ajuste, era necesario el crecimiento económico para solucionar el problema del endeudamiento.<sup>(15)</sup> El principal portavoz de esta nueva corriente fue el secretario del Tesoro de Estados Unidos, James Baker, quien propuso que a la estrategia original para solucionar el problema de la deuda se agregaran los siguientes puntos básicos:

- La adopción, por parte de los principales deudores, de medidas macroeconómicas y estructurales de gran alcance, respaldadas por las instituciones financieras internacionales,

<sup>(15)</sup> Secretaría de Hacienda y Crédito Público. *Deuda Externa Pública Mexicana*. Fondo de Cultura Económica y SHCP, 1988. pp. 182-183



con el objeto de reducir la inflación, y promover el crecimiento económico y el ajuste del sector externo.

- Mantener la función primordial del Fondo y simultáneamente establecer un programa de créditos para apoyar el cambio estructural por parte de los bancos multilaterales de desarrollo. Este programa respaldaría la adopción de una política económica que contribuyera a orientar hacia el mercado el aparato económico de los países endeudados.
- Un mayor volumen de crédito de los bancos privados a las grandes naciones deudoras para promover programas globales de ajuste económico. Baker sugirió que los bancos otorgaran nuevos créditos por un total de 20 mil millones de dólares en los tres años siguientes.

A este conjunto de propuestas se le denominó Plan Baker y en esos momentos constituyó la estrategia oficial de los Estados Unidos y de los otros países acreedores frente al problema de la deuda.

#### **8. Procesos de ajuste y algunos indicadores de bienestar**

El programa de estabilización adoptado llevó a niveles de crecimiento más bajos y a una inflación mayor que los inicialmente esperados, debido a la contracción de la actividad económica y a la transferencia de recursos reales al exterior a través de la balanza de pagos que fueron mayores a los previstos al comenzar el programa. Las tasas de inflación, más altas a las pronosticadas, llevaron a una contracción mayor en el gasto fiscal que de otra forma no se hubiera presentado, además los términos en los que los salarios mínimos fueron negociados implicó una severa reducción del salario real.

Los cambios en ingresos reales se dan junto con caídas importantes en el gasto social, reducción de subsidios a alimentos básicos e incremento del IVA, implicando niveles de precios mayores para bienes y servicios que afectan de una forma más directa a las familias pobres especialmente de las áreas urbanas. Aquellos que mantienen activos financieros en el exterior, por el contrario, ven revaluadas sus inversiones y mantienen su posición dentro de la escala social, incluso mejorándola con respecto a períodos anteriores.

Al final de los setenta alrededor de 19 millones de personas sufrían desnutrición y las tasas de mortalidad eran altas comparadas con otros países con ingreso per cápita menor (50 por cada 1,000 niños nacidos vivos). Además, 45% de la población no tenía acceso a servicios de salud gratuitos y se estimaba que 22.3% de los hogares no tenían ningún tipo de servicio, mientras que 50% carecía de alcantarillado. La proporción de adultos iletrados era del 15% y alrededor de 22 millones de personas de 14 años o más eran analfabetas o no habían terminado la primaria.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), establece niveles que deben alcanzar los indicadores básicos de salud para que pueda considerarse que existe un grado aceptable de bienestar de la población. En México, antes de 1940, un recién nacido hubiera vivido 40 años promedio si la mortalidad no hubiera disminuído. Actualmente la esperanza de vida al nacer supera los parámetros señalados por la OMS, 69 años, al igual que las cifras de mortalidad infantil y peso promedio de los niños recién nacidos. Aún falta mejorar la cobertura en vacunación y la dotación de servicios básicos en las viviendas (agua entubada, drenaje y baño con agua corriente).

A continuación presentamos el cuadro I con los indicadores básicos de salud de acuerdo a las normas de la OMS.

**CUADRO I**  
**Indicadores básicos de salud. México. Organización Mundial de la Salud (OMS)**

Indicador	Nivel sugerido por la OMS	Año	Nivel alcanzado en México
Esperanza de vida al nacer	60 años	1988	69.1 años
Mortalidad infantil	Menor de 50 muertes por cada 1,000 nacidos vivos	1983	42.3 (muertes de menores de 1 año por cada 1,000 nacidos vivos)
Peso al nacer	90% debe pesar cuando menos 2.5 kg. al nacer	1978	85% pesó lo establecido
Vacunas	Niños inmunizados contra: difteria, tétanos, y tosferina (DPT)	1984	26% tres dosis
	Sarampión		33%
	Poliomielitis		91% tres dosis
	Tuberculosis		37%
Agua potable	En la vivienda o cerca de ésta.	1987	78.1%
Servicios sanitarios	En la vivienda o cerca de ésta	1987	58.8% Drenaje 39.4% Baño con agua corriente

Fuente: Elaborado por el Departamento de Estudios Sociales, Banamex, con datos de: Organización Mundial de la Salud, Anuario de Estadísticas Sanitarias Mundiales, Ginebra 1986; SPP, Inegi, XI Censo General de Población y Vivienda 1990, Resumen general abreviado, México 1984; Rodolfo Corona, La mortalidad en México, UNAM, 1982; y Miguel de la Madrid Hurtado, Sesio la forma de Gobierno, Anexo estadístico, México 1988.  
Citado en México Social 1990-1991, Banco Nacional de México, p. 255

La influencia de cuatro años de ajustes con sus negativas consecuencias sobre la producción y el ingreso son determinantes para la evolución del bienestar social de nuestro país. Algunas estimaciones muestran que en 1985 el PIB era igual, en términos reales, al de 1981; mientras que el número de mexicanos en esos cuatro años creció en seis millones. El plan de ajuste tuvo consecuencias muy importantes en la distribución del ingreso: el 40% de los ingresos por exportaciones fueron pagos de intereses al exterior y para reducir el déficit gubernamental de acuerdo al programa del FMI, hubo un incremento sustancial (en términos relativos) de precios de bienes y servicios públicos, reducción de subsidios e incremento en las tasas impositivas, incrementos también en los ingresos petroleros originados por los efectos de la devaluación del peso que llevaron también a un incremento de la participación del sector público en el ingreso a partir de 1982.

En remuneración de los asalariados, destacan dos aspectos importantes en la década de los ochenta: 1) la participación con respecto al PIB cae 10 puntos en el período, lo que puede significar una mayor concentración del ingreso y 2) a pesar de las caídas de la remuneración en términos reales en los ochenta, se puede prever una recuperación en la presente década como consecuencia de la estabilización económica y del aumento de la productividad de los asalariados como puede apreciarse en el cuadro 2:

**CUADRO 2**  
**Remuneración a los asalariados, 1980-1988**

Año	Porcentaje del PIB	Pesos de 1980 (millones)	Variación %
1980	36.0	1,609,228	
1981	37.5	1,823,332	13.30
1982	35.2	1,700,755	-6.72
1983	29.4	1,360,908	-19.98
1984	28.7	1,376,466	1.14
1985	28.7	1,412,163	2.59
1986	28.4	1,344,945	-4.76
1987	26.5	1,275,896	-5.13
1988	25.9	1,263,605	-0.96

Fuente: Elaborado por el Departamento de Estudios Sociales, Banamex, con datos de: SPP, Inegi, *Sistema de Cuentas Nacionales de México 1988*, México 1988. Citado en *México Social 1990-1991*, Banco Nacional de México, p. 188

En el sector urbano y como parte esencial del programa de ajuste se fija un salario mínimo que se mantiene por debajo de la tasa de inflación registrada en períodos anteriores. Esta situación, que junto con las devaluaciones reales y el ajuste fiscal, llevan a caídas continuas y pronunciadas en

el salario real a partir de 1982. En la evolución del salario mínimo en términos reales se pueden distinguir dos etapas: la primera hasta mediados de la década de los setenta, donde este indicador creció; y la etapa posterior que corresponde a un deterioro. Es importante hacer dos señalamientos: la población que gana el salario mínimo cada vez es menor y con la reducción de la inflación este indicador tiende a recuperarse. El poder de compra del salario mínimo en 1984 era equivalente a 69% del de 1980 y 54% del de 1976 de acuerdo a las cifras presentadas por Banco de México y que aparecen en el cuadro de evolución del salario mínimo real 1969-1991. Una de las razones por la que esta reducción no ha terminado con una respuesta violenta de los sectores de la población más afectados por la crisis ha sido el crecimiento de la economía informal que ha permitido encontrar otras formas de ingreso y además ha podido reducir el nivel de desempleo. Más adelante haremos un análisis más detallado de la evolución del salario mínimo desde 1976 hasta 1992.

CUADRO 3  
Salario mínimo real, 1969-1991a  
(Pesos de 1978)

Período	Salario	Variación %	Período	Salario	Variación %
1969	76.67		1981	86.11	1.36
1970	84.64	10.40	1982	75.10	-12.78
1971	80.49	-4.90	1983	59.92	-20.22
1972	90.79	12.80	1984	58.97	-1.59
1973	88.29	-2.76	1985	55.47	-5.92
1974	103.06	16.73	1986	54.62	-1.55
1975	92.68	-10.07	1987	55.11	0.90
1976	109.16	17.77	1988	44.92	-18.49
1977	99.67	-8.69	1989	47.28	5.27
1978	97.27	-2.41	1990	43.00	-9.05
1979	93.87	-3.50	1991b	39.50	-8.10
1980	84.96	-9.50			

a: Final del período.

b: Cifra a junio de 1991.

Fuente: Elaborado por el Departamento de Estudios Sociales, Banamex, con datos de: Banco de México, *Indicadores Económicos México* 1984, 1987, 1988 y 1990, e *Índice de precios*, México 1985, 1986, 1987, 1988 y 1989. Citado en *México Social 1990-1991*, Banco Nacional de México, p. 188

El valor de la economía subterránea en términos del PIB en 1985 fue de 25.7%, mientras que para 1971 este valor era de la mitad de este porcentaje. Sin embargo, el cálculo de la economía informal presenta una cifra mucho más alta durante 1982, 39.3% del PIB, y un marcado descenso de 10 puntos porcentuales en 1983, como resultado principalmente de los bruscos cambios que experimentaron en el período las variables monetarias, por una parte, y de la drástica caída del

producto, por la otra. Es también factible que en momentos en que la economía formal se enfrenta a fuertes desequilibrios macroeconómicos y cuando existe una gran incertidumbre, como en 1982, un importante número de agentes económicos participe en los mercados informales con el propósito de eludir en alguna medida los efectos de la inestabilidad, como se mencionó anteriormente, lo cual eleva el tamaño de la economía subterránea.<sup>(16)</sup>

Sin embargo, todo esto no puede compensar la pérdida en los ingresos salariales a nivel agregado. La ausencia de un estallido social no se puede explicar por estos factores, sino por otros distintos: en primer término, la existencia de una reserva de ingreso acumulado del período del auge petrolero; segundo, el carácter corporativo de las organizaciones laborales y sindicales; y tercero, la prevalencia de bienes y servicios subsidiados como alimentos básicos, transporte, educación y salud, que han reducido el efecto de la crisis en el poder de compra.

Por otro lado el sector agrícola y rural, en términos de producción, se pudo mantener aislado del efecto de la crisis económica de esos momentos y que afectó al resto de los sectores de la economía. En 1983, cuando el PIB cae 4.2%, el agrícola presenta un crecimiento de 2.02%. Una de las causas que determinaron este desarrollo fueron las condiciones climáticas favorables y en segundo lugar, debido a las devaluaciones, que los precios internos para exportar así como los de algunas cosechas domésticas aumentaron en promedio por arriba de la inflación. Sin embargo, alrededor de 1.5 millones de campesinos dependen de un salario para poder subsistir. La evolución del sector agrícola a partir de 1981 puede apreciarse en los siguientes cuadros:

**CUADRO 4**  
**Participación del sector agropecuario**  
**en el PIB nacional, 1981-1988**  
**(Millones de pesos de 1980)**

Año	Total	Sector agropecuario	Porcentaje
1981	4,862,219	390,559	8.0
1982	4,831,689	382,872	7.9
1983	4,628,937	390,605	8.4
1984	4,796,050	401,120	8.3
1985	4,920,430	416,163	8.4
1986	4,735,721	404,841	8.5
1987	4,814,700	410,405	8.5
1988	4,878,784	394,358	8.0

Fuente: Elaborado por el Departamento de Estudios Sociales, Banames, con datos de: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, *Sistema de Cuentas Nacionales, 1981-1987 y 1985-1988*. Citado en *México Social 1990-1991*, Banco Nacional de México, p. 123

(16) Centro de Estudios Económicos del Sector Privado, A.C. *La Economía Subterránea en México*. Editorial Diana, 1990, p. 75

**CUADRO 5**  
**Exportaciones del sector agropecuario, 1981-1988 .**  
**(Millones de pesos de 1980)**

Año	Total Nacional	Sector agropecuario	Porcentaje
1981	553,912	13,214	2.39
1982	605,255	15,111	2.50
1983	738,500	13,719	1.86
1984	780,634	19,551	2.50
1985	745,877	18,510	2.48
1986	769,738	24,006	3.12
1987	847,798	24,463	2.89
1988	870,630	24,012	2.76

Fuente: Elaborado por el Departamento de Estudios Sociales, Banamex, con datos de: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, *Sistema de Cuentas Nacionales*, 1981-1987 y 1985-1988. Citado en *México Social 1990-1991*. Banco Nacional de México, p. 123

La contracción en el desempeño de la actividad gubernamental que se registró en 1983, se reflejó sin embargo en una caída en los gastos per cápita en el sector de desarrollo social. A pesar de la pequeña recuperación de 1984, el gasto real per cápita en educación, sector salud y seguridad social en ese año era equivalente a 66%, 70% y 75% respectivamente, de los niveles prevalecientes en 1982 como puede apreciarse en el siguiente cuadro. La caída en recursos monetarios reales reflejó dos cosas: la disminución de salarios reales de los empleados públicos y la caída en la inversión bruta. En cuanto a subsidios, a un nivel agregado hay evidencia de que el subsidio total canalizado a través de Conasupo declinó en términos reales. De acuerdo a algunas estimaciones, entre 1983 y 1984 la caída fue de 43%. Ello implica incrementos en precios de alimentos básicos, que han superado el aumento en los salarios. Por ejemplo, mientras que entre fines de 1982 y la primera mitad de 1985, el salario mínimo creció 363.3% en términos nominales, el precio de las tortillas se incrementó en 416.1%, el precio del pan en 1,800%, el de los frijoles 775.9% y el de los huevos 581.8%.<sup>(17)</sup>

(17) Nora Lustig y Jaime Ros, *op. cit.* p. 68

**CUADRO 6**  
**Gasto social. Tasas de crecimiento reales per cápita 1982-1984**  
**(En pesos de 1970)**

Tasa de crecimiento	1982	1983	1984
Desarrollo Social (1)	1.0	-29.6	0.4
Educación Pública	1.2	-37.6	5.6
Salud (2)	5.4	-31.9	3.1
Seguridad Social (3)	-5.3	-20.6	-5.5

Fuente: Lustig, 1986 cuadro 15a

Citado en: Nora Lustig y Jaime Ros, 1986 p.66

(1) Incluye las tres siguientes categorías, además de otros renglones catalogados como desarrollo social.

(2) No incluye al ISSSTE ni al IMSS.

(3) ISSSTE e IMSS.

El elemento esencial en el programa de estabilización fue el manejo del tipo de cambio con las consecuentes devaluaciones del peso. A fines de 1981 la economía mexicana estaba dolarizada.<sup>(18)</sup> Con las devaluaciones de 1982 el valor de tenencia de estos activos más que se duplica, siendo el sector externo el otro ganador en este proceso. Los deudores netos empeoran su posición en una proporción un poco mayor que tres veces, lo mismo que sucede con el sector público.

Los efectos en el largo plazo se pueden resumir en los siguientes puntos: un fuerte deterioro en el nivel de ingreso en la balanza de pagos, un deterioro de la capacidad productiva, discrepancia entre la oferta doméstica y la composición de la demanda doméstica y un aumento de las elasticidades de importación y cambios en las políticas comerciales.<sup>(19)</sup>

#### 9. Evolución del salario mínimo durante el periodo 1976-1992

En el apartado anterior hicimos referencia a la evolución del salario mínimo como consecuencia, principalmente, de las políticas económicas adoptadas y de las condiciones imperantes en la economía mexicana, especialmente para el periodo de la crisis que comenzó en 1982. Abordaremos de nuevo y desde una perspectiva más amplia la evolución de este indicador para

<sup>(18)</sup> La tenencia de activos y pasivos denominados en dólares es muy alta.

<sup>(19)</sup> Nora Lustig y Jaime Ros, *op. cit.* pp. 72-75

determinar los efectos que sobre este han tenido los puntos referidos, y sobre todo, para resaltar las condiciones sobre las cuales la población ha visto disminuir su nivel de bienestar medido en términos del salario mínimo, considerando, sin embargo, que cada vez es menor el número de personas que miden sus ingresos en términos de salario mínimo.

El salario mínimo ha tenido, al igual que todos los precios en este país, una evolución que se ha incrementado en forma acelerada, debido, como todos sabemos, a los efectos de la inflación. En el siguiente cuadro incluimos una recopilación de salarios mínimos generales diarios promedios para del Distrito Federal, de 1976 a 1992. En la columna ( b ) aparecen los salarios en términos nominales para cada uno de los años mencionados, sin considerar los cambios de la actual reforma monetaria de recorrer el punto decimal tres dígitos a la izquierda.

En la columna ( c ) presentamos los factores de actualización. Estos factores son el cociente de dividir el Índice Nacional de Precios al Consumidor promedio de 1992 entre el Índice Nacional de Precios al Consumidor promedio de cada año (el promedio utilizado es el promedio aritmético). Con estos factores llegamos a un valor aproximado de cual ha sido el incremento de precios de cada año a 1992.

En la columna ( d ) se han actualizado los salarios mínimos de la columna ( b ) con los factores de la columna ( c ). Este resultado es el equivalente del salario mínimo de cada año a pesos con el poder adquisitivo de 1992.

En la última columna, la columna ( e ), se ha obtenido la relación del salario mínimo a pesos constantes con respecto al salario mínimo de 1992. Como se puede observar, el salario mínimo de 1976 era casi tres veces el salario mínimo de 1992. En 1980 el salario mínimo era casi de 2.6 veces el de 1992, y en 1988 el salario mínimo era casi de 1.3 veces el de 1992.

Con estos resultados podríamos concluir que el salario mínimo ha perdido su poder de compra en forma dramática. Este argumento se ha utilizado, sobre todo, para intentar defender a los grupos de trabajadores que reciben los salarios más bajos. Sin embargo, debemos de considerar, como mencionamos anteriormente, que el número de personas que reciben el salario mínimo es cada vez menor, además de que el incremento en el nivel general de precios ha disminuído drásticamente en relación al periodo de la crisis.



**Salario Mínimo General Diario para el Distrito Federal**

(a)	(b)	(c)	(d)=(b)*(c)	(e)
Año	S.M.G.D. para el D.F. promedio del año	Factor de actualización a 1992	S.M.G.D. para el D.F. promedio actualizado a 1992	Relación con 1992
1976	83.15	482.618	40,129.69	3.010
1977	106.40	374.298	39,825.31	2.988
1978	120.00	318.528	38,223.36	2.867
1979	138.00	269.482	37,188.52	2.790
1980	163.00	213.347	34,775.56	2.609
1981	210.00	166.681	35,003.01	2.626
1982	294.04	104.916	30,849.50	2.314
1983	486.86	51.970	25,302.11	1.898
1984	755.80	31.409	23,738.92	1.781
1985	1,154.22	19.911	22,981.67	1.724
1986	1,974.04	10.691	21,104.46	1.583
1987	4,253.64	4.611	19,613.53	1.471
1988	7,962.01	2.153	17,142.21	1.286
1989	8,972.71	1.794	16,097.04	1.208
1990	10,309.37	1.416	14,598.07	1.095
1991	12,099.81	1.155	13,975.28	1.048
1992	13,330.00	1.000	13,330.00	1.000

(b): Salario mínimo general diario de la Zona A y ponderado según los días de vigencia en el año.

(c): Factor de actualización con base en el INPC promedio de cada año.

(e): Relación de salario mínimo actualizado de cada año entre el salario mínimo actualizado de 1992.

Fuente: Elaboración propia con datos de la Comisión Nacional de Salarios Mínimos.

La evolución del salario mínimo real en el periodo considerado presenta una disminución en el poder adquisitivo de la población que percibe ingresos iguales a este indicador; sin embargo, y como ya hemos mencionado, cada vez es menos la proporción de personas que ganan el salario mínimo. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Empleo Urbano, el promedio de la población urbana ocupada que percibía menos de un salario mínimo en 1987 era 28.1%. Esta proporción dos años después había disminuido hasta llegar a 15.8% y en 1991 disminuyó todavía más para representar el 9.4% del total. Si consideramos la proporción de población urbana ocupada que percibió entre uno y dos salarios mínimos en el periodo de 1987 a 1991, encontraremos un

comportamiento similar. En 1987 el 48.0% se encontraba dentro de esta clasificación, mientras que en 1990 la misma proporción comprendía al 45.5% de la población considerada; en 1991 continuando con la misma tendencia, alcanzó el 43.6% de la población urbana ocupada.

Por otro lado, si ahora observamos la evolución de la población urbana ocupada que percibe de dos a cinco salarios mínimos en el mismo periodo, podremos advertir una tendencia opuesta a la descrita anteriormente. En 1987 la población urbana ocupada que se encontraba en este rango representaba el 14.5% del total; dos años después ocupaba el 22.9% y en 1991 alcanzó el 30.0% del total. La misma tendencia se observa al considerar la población que percibe más de cinco salarios mínimos: en 1987 ésta era de 2.6% del total mientras que en 1989 ocupaba el 5.7%. En 1991 aumenta todavía más para llegar a 8.7% del total.

A partir de esta tendencia podemos evaluar de nueva cuenta el comportamiento del salario mínimo, considerando la proporción de la población urbana ocupada que percibe ingresos superiores al mínimo y estableciendo una ponderación en base a esta proporción para cada año y así obteniendo un nuevo valor que es el salario mínimo ponderado. A continuación presentamos el cuadro de distribución de la población urbana ocupada por nivel de ingreso así como la actualización y ponderación del salario mínimo tomando como base el cuadro de actualización expuesto anteriormente y el cuadro que a continuación se presenta.

Distribución de la población urbana ocupada por nivel de ingreso							
Año	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)
1987	28.10%	48.00%	14.50%	2.60%	4.90%	1.90%	100.00%
1988	19.00%	51.10%	18.70%	3.50%	5.10%	2.60%	100.00%
1989	15.80%	48.10%	22.90%	5.70%	4.90%	2.60%	100.00%
1990	12.20%	45.50%	27.30%	7.40%	4.20%	3.40%	100.00%
1991	9.40%	43.50%	30.00%	8.70%	4.50%	3.90%	100.00%
1992	8.30%	40.80%	33.30%	9.40%	5.00%	3.20%	100.00%

(a) Menos de un salario mínimo.  
 (b) De uno hasta dos salarios mínimos.  
 (c) De dos hasta cinco salarios mínimos.  
 (d) Más de cinco salarios mínimos.  
 (e) No percibe ingresos.  
 (f) No especificados.  
 (g) Total

Fuente: Encuesta Nacional de Empleo Urbano (INEEU)

Con esta información se llevó a cabo una actualización del salario mínimo para cada año de los comprendidos entre 1987 a 1991. Posteriormente se ponderó el salario mínimo con base en el número de veces que un trabajador recibe el salario mínimo en promedio. En la columna ( d ) se obtuvo el número de veces que en promedio se gana el salario mínimo, a partir de la ponderación de los grupos presentados en la tabla anterior. Como puede verse, en 1987 un trabajador en México recibía en promedio 1.53 veces el salario mínimo; para 1991 recibía en promedio 2.27 veces. En la columna ( e ) se ponderó el salario mínimo, es decir, se multiplicó el salario mínimo diario actualizado para cada año por el número de veces que se recibe el salario mínimo en promedio. El salario diario ponderado y actualizado equivalía en 1987 a 29,912.5 pesos, es decir, 29.91 nuevos pesos diarios. Para 1991 este ingreso era de 31,757.0 pesos, 31.75 nuevos pesos.

Así, podemos observar que con base en esta información el salario ha incrementado su valor en términos reales de 1987 a 1991. En la columna ( f ) se puede apreciar la relación con respecto a 1991. En 1987 el salario era 94.19% el salario de 1991.

Actualización y ponderación del salario mínimo						
Año	( a )	( b )	( c )=( a )*( b )	( d )	( e )=( c )*( d )	( f )
1987	4,253.64	4.611	19,613.53	1.53	29,912.50	94.19%
1988	7,962.01	2.153	17,142.21	1.73	29,738.20	93.64%
1989	8,972.71	1.794	16,097.04	1.94	31,198.10	98.24%
1990	10,309.37	1.416	14,598.07	2.13	31,157.60	98.11%
1991	12,099.81	1.155	13,975.28	2.27	31,757.00	100.00%

( a ) Salario mínimo general al diario para el Distrito Federal.  
 ( b ) Factor de actualización.  
 ( d ) Número de salarios mínimos promedio con base en la ponderación de los datos de la tabla de distribución de la población urbana ocupada.  
 ( f ) Relación del salario mínimo ponderado de cada año con respecto a 1991.

Fuente: Elaboración propia con datos de la Comisión Nacional de Salarios Mínimos.

La distribución de la población urbana ocupada que percibe ingresos iguales o menores a un salario mínimo ha venido disminuyendo su participación en el ingreso total. Como vimos, al final del periodo de la crisis económica de la década pasada esta proporción era de 28.10% del total en 1987, cuando la inflación alcanzó su punto máximo, disminuyendo para los años sucesivos hasta llegar a 8.30% en 1992. Es fundamental considerar esta tendencia al considerar las características generales del empleo y los salarios en México, sobre todo al referirnos al periodo de los ochenta, en donde esta participación era mucho mayor, aunque con una marcada tendencia a disminuir y dejar de ser un indicativo representativo del ingreso que percibe la población en nuestro país.

### 3. EDUCACION Y DESARROLLO

#### 1. Educación y economía

Los problemas educativos son de fundamental importancia no sólo para el desarrollo cultural sino para el progreso social y económico de nuestro país. Un sistema escolar que corresponde a nuestras necesidades y que, tomando en cuenta las características de la fase de desarrollo en que nos encontremos, logre el mejor aprovechamiento de los recursos disponibles mediante una equilibrada planeación, "constituye una de las estructuras básicas indispensables al progreso nacional."<sup>(1)</sup> Para ello es fundamental conocer el papel que tiene la educación en el contexto económico y productivo dentro de la sociedad, las aportaciones de esta al bienestar general y además su influencia sobre la determinación y mejor distribución del ingreso.

Así, tenemos que aspectos económicos generales como la estructura ocupacional de la mano de obra, la participación de la mujer en el sector productivo de un país, la migración de la fuerza de trabajo hacia regiones más prósperas, la propensión al ahorro de los distintos sectores productivos de una sociedad, y de una forma más general, el impacto sobre el crecimiento económico, son sólo algunas de las áreas de influencia sobre las cuales la educación desempeña un papel determinante. La evolución de la mayoría de las cuestiones económicas que tienen un peso decisivo en el desarrollo de la sociedad de hoy constituyen los fundamentos sobre los cuales podríamos ubicar a la economía de la educación. Así, ésta se encuentra en estrecho contacto y relación con la economía del trabajo, la economía del bienestar, la teoría del crecimiento, el desarrollo económico, la economía del sector público y las finanzas públicas.

El gasto público destinado a la educación es hasta cierto grado el resultado de elecciones individuales y familiares que se ven influenciadas por las expectativas de utilidades futuras. Estas elecciones están fuera de los resultados inmediatos que pueden verse influidos por decisiones de carácter político, ya que los resultados electorales solo favorecen las posturas que representan un objetivo concreto que pueda ser usado en una campaña política en el corto plazo. Esta situación abre el camino al análisis económico de la demanda privada de educación y a la formulación de un criterio económico para la provisión pública de recursos educativos.<sup>(2)</sup>

---

<sup>(1)</sup> Pablo Latapf. *Diagnóstico Educativo Nacional*. Centro de Estudios Educativos, Textos Universitarios, México, 1964 p. 1.

<sup>(2)</sup> Mark Blaug. *An introduction to the economics of education*. Penguin Books, 1972, pp. xvii-xx.

La educación es sólo una forma de invertir en los seres humanos. Las personas y las familias pueden invertir en ellas mismas a través de los recursos que dediquen a atención médica, a la migración hacia regiones más prósperas, adquiriendo información de mejores oportunidades de trabajo y prospectos de desarrollo profesional o eligiendo empleos con un alto contenido de aprendizaje y entrenamiento. Si consideramos todos estos factores, la economía de la educación puede ser incluida en una clasificación que podría definirse de una forma más amplia como "economía de los recursos humanos." Sin embargo, aquí solo nos ocuparemos de los hechos relevantes a los factores directamente relacionados con la educación misma, aunque no dejaremos de mencionar algunos otros que se relacionen directa o indirectamente con ésta.

La economía de la educación es sólo una parte de lo que podríamos considerar para tratar el problema educativo como tal; existen otros campos como la psicología y la sociología de la educación, aún la historia de la educación, que son en extremo relevantes. No se trata de elegir cual es la ciencia que mejor pueda ayudarnos a tratar el fenómeno de la educación, sino de comprender que la interrelación entre varias disciplinas nos llevará a entender mejor las cuestiones planteadas en relación con ella.

## 2. La formación de capital humano

Al referirnos a cualquier sistema económico nos encontraremos con que uno de los principios generales relacionados con el impacto de la educación en el nivel de bienestar de una sociedad será el que las personas con un nivel mayor de instrucción recibirán, en promedio, mayores ingresos que las personas con grados inferiores. Esta relación se aceptaba ya desde tiempo atrás: en México durante la gestación de la nueva sociedad novohispana a principios del siglo XVI se conocía que "con los Reyes Católicos, caballero había pasado a ser un sinónimo de hombre de letras, y la instrucción empezó a ser indispensable para ascender en la escala social."<sup>(3)</sup> En otras palabras, la educación adicional recibida y los recursos invertidos en ésta son más que compensados por los ingresos que se esperan recibir en el futuro. Seguramente durante nuestra edad escolar nunca vimos las cosas desde este punto de vista, sino que hacíamos lo que los demás, muchas veces sólo imitando para ser aceptados en el esquema social al que pertenecíamos, obedeciendo los consejos porque estudiar era lo que mejor convenía, y sobre todo, porque representaba la mejor forma de obtener un buen empleo en el futuro. En términos

---

<sup>(3)</sup> Josefina Zoraida Velázquez. *El pensamiento renacentista español y los orígenes de la educación novohispana*. Ensayos sobre historia de la educación en México. El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1985, segunda edición, p. 12.

económicos, continuar con los estudios convendría "porque actualmente la educación es una inversión privada con rendimientos positivos en el futuro."<sup>(4)</sup> Aún si la educación adicional no elevara el ingreso esperado en el horizonte de flujos futuros, ésta seguiría siendo una inversión desde el punto de vista social. Si una economía en desarrollo requiere de una mayor oferta de mano de obra altamente calificada y educada, el Estado estimularía a los estudiantes a permanecer en el sistema como un medio de invertir en la futura capacidad de producción de la población.

Sin embargo al referimos a la educación debemos considerar también la concepción de ésta como una inversión y no simplemente como un gasto o asignación de recursos desde un punto de vista meramente utilitarista, dado que a pesar de que a corto y mediano plazos son mínimos los efectos de la educación en la determinación del proyecto social de una nación, sobre todo respecto a abatir la escasez de mano de obra calificada, disminuir el subempleo y el desempleo, aumentar la productividad y eficiencia de las organizaciones, o eliminar las inequidades sociales y la desigualdad en la distribución del ingreso, a largo plazo puede ser considerada como uno de los instrumentos más eficaces en cualquier sociedad para mejorar la calidad de vida e impulsar el desarrollo de los individuos y de la sociedad en conjunto.

La educación transforma al hombre corriente en capital humano productivo a través de la dotación de habilidades requeridas por los diferentes sectores de la economía, haciendo a los individuos más productivos no sólo en el mercado sino también en el entorno social. El centro de la teoría del capital humano descansa en la tesis de que la educación incrementa la productividad de la fuerza laboral llevando a un incremento en el crecimiento económico. Es a partir de la década de los sesenta que las teorías del capital humano y el desarrollo empiezan a tener vigencia resaltando la importancia del papel de la educación en el contexto social y económico. Algunas de las principales contribuciones aportadas en ese momento son las siguientes:<sup>(5)</sup>

- Krueger (1968) encontró que la educación, edad y distribución sectorial de la población explicó más de la mitad de las diferencias en niveles de ingreso entre los Estados Unidos y un grupo de 28 países.
- Pease (1965 y 1967) correlacionó las matrículas de primaria y el producto per cápita en 34 países de los más ricos desde 1850 y encontró que ningún país ha alcanzado crecimiento

---

(4) Mark Blaug, *op. cit.* p. 1.

(5) Este es un resumen del presentado en Jandhyala B. G. Tilak, *Education and its relation to economic growth, poverty and income distribution. Past evidence and further analysis.* World Bank discussion papers 46, 1989.

económico significativo en cien años sin primero llegar a una razón de matrículas en el sistema de educación elemental equivalente al 10 por ciento, que en otras palabras podría interpretarse como el nivel esencial para el "despegue" de cualquier economía.

- Hicks (1980) analizó la relación entre educación y crecimiento económico en 83 países para el periodo 1960-1977 y encontró que una disminución promedio de 20 puntos porcentuales en la tasa de analfabetismo estaba asociada con una tasa de crecimiento 0.5 veces mayor.
- Marris (1982) no sólo reafirmó la importancia de la educación en el crecimiento económico, sino que además encontró un papel relativamente débil de la inversión en capital físico, como en el sector de la construcción, sobre el crecimiento económico a menos que estas inversiones estuvieran complementadas por una inversión correspondiente en educación. Encontró que las diferencias entre países en cuanto al ingreso a la primaria afectan significativamente la tasa de crecimiento del ingreso per cápita.

Una vez establecido el hecho de que la educación, en general, está positiva y significativamente relacionada con el crecimiento económico, lo que se buscó fue encontrar que nivel de educación es el que contribuye más a alcanzar este crecimiento.<sup>(6)</sup>

El papel de la educación como instrumento de crecimiento económico varía en el tiempo: puede presentar recompensas sustanciales en ciertas etapas de crecimiento, mientras que en otras el impacto es casi nulo. La influencia de la educación en el desarrollo económico varía también por la etapa de desarrollo en que se encuentre la economía del país que se analice.

Una de las preguntas que aparecieron después del surgimiento de las teorías del capital humano en el pensamiento económico de la década de los sesenta fue precisamente, si la educación se presentaba como una forma de capital, entonces ¿cuál debería ser su tasa de retorno? ¿cómo comparar los beneficios de la inversión en educación con la inversión en capital físico? <sup>(7)</sup>

La educación representa para los individuos una forma de inversión en ellos mismos. Asumiendo una cantidad de costos en el presente, pueden obtener y generar retornos equivalentes o aún

---

<sup>(6)</sup> Sin embargo debemos destacar que las principales contribuciones a la teoría del capital humano mencionadas anteriormente presentan un grado de dificultad estadístico que debemos considerar al evaluar cualquier implicación basada en estos estudios, ya que el grado de agregación de la información referida puede llevarnos a conclusiones erróneas si no contemplamos las limitaciones a las que estamos sujetos bajo estas circunstancias.

<sup>(7)</sup> Una explicación técnica completa para obtener tasas de retorno de la educación puede consultarse en Mark Blaug, *op. cit.* pp. 54-60.



superiores en el futuro. De igual manera, cualquier sociedad o comunidad actuando en conjunto puede elegir entre ingreso presente o ingreso futuro. Es posible calcular estas tasas, transformando el ingreso presente en ingreso futuro a través de la inversión en educación, considerando los flujos netos asociados a la educación que varían de acuerdo a la edad del grupo en cuestión. Psacharopoulos resume los resultados sobre tasas de retorno a la educación en un estudio elaborado en 1985:<sup>(8)</sup>

- Los retornos sociales a la educación en países en desarrollo son al menos tan altos como cualquier medida razonable del costo de oportunidad del capital o tasa de descuento social.
- Las tasas de retorno más altas son para primaria, seguidas de secundaria y universidad; para primaria los costos unitarios son pequeños en relación al ingreso extra en el horizonte de productividad asociada con la educación. Para el nivel universitario ocurre lo contrario.
- Los mismos rendimientos decrecientes se aplican para diferentes países: mientras más desarrollados, menores los retornos de la educación a cualquier nivel. Los altos rendimientos en países de ingresos bajos se atribuyen a la relativa escasez de capital humano en relación con capital físico dentro de cada grupo.
- Los rendimientos privados son mayores que los sociales a todos los niveles, como resultado del alto subsidio público a la educación. La discrepancia entre rendimiento privado y social es mayor a niveles educativos mayores, lo que implica cuestiones de equidad así como el planteamiento de como debe ser financiada la expansión de la educación.
- Los beneficios en países subdesarrollados son, en promedio para todos los niveles educativos, mayores para la mujer que para el hombre.
- Ha existido, en promedio, una relativa estabilidad en el tiempo sobre las tasas de retorno a la educación, pudiéndose explicar por el hecho de que la demanda por mano de obra educada se ha incrementado en la misma proporción que la oferta de educación.

Hasta ahora nos hemos referido en todo momento a la educación como una inversión sin habernos cuestionado su clasificación dentro de otros renglones que pudieran considerarse dentro de la determinación del ingreso, como podría ser el consumo. Por ejemplo, el papel del consumo y la inversión dentro de la teoría keynesiana, considerando el gasto de dos diferentes sectores de la economía como lo son las unidades familiares y las empresas, corresponde a la forma en que

<sup>(8)</sup> George Psacharopoulos. *Returns to education: further international update and implications*. The Journal of Human Resources, Vol. XX núm 4, 1985.

se clasifican en la contabilidad del ingreso de un país. Por otro lado, en el análisis del crecimiento económico aquellos renglones que pueden caer dentro de la clasificación de consumo influyen de una manera similar al crecimiento económico como los que pueden incluirse dentro de la inversión, por lo que esta situación ha sido objeto de constantes definiciones para poder establecer una determinación objetiva para distinguir al consumo de la inversión. Sin embargo, en la teoría keynesiana no existe problema alguno para establecer si la educación es consumo o es inversión, dado que los gastos en educación son hechos por las unidades familiares o por el gobierno actuando en nombre de las familias a través de los impuestos recaudados de éstas, considerando a la educación en todo momento como consumo. Desafortunadamente la visión keynesiana de la educación inhibe cualquier consideración de su posible contribución al crecimiento económico; en la economía clásica el crecimiento se maximiza con la inversión y se minimiza con el consumo, de esta manera la definición keynesiana de consumo e inversión y la clasificación de la educación como consumo es una contradicción si quisiéramos identificar a la educación como un medio que pudiera contribuir al crecimiento económico.

Existen otras teorías que limitan el papel de la educación en la productividad. Estas teorías sostienen que la educación sirve a un mecanismo de credencialismo y a un nivel de señalización que son utilizados por aquellos que requieren del insumo trabajo para establecer una forma alternativa de selección a través del grado académico alcanzado o por los diplomas adquiridos por los posibles candidatos a ocupar un puesto determinado. Los individuos invierten en educación para alcanzar un nivel escolar más alto que pueda servir de orientación a los demandantes de trabajo sobre sus posibles habilidades. Estos indicadores del posible desempeño y adaptabilidad laboral que presenta el candidato a un puesto son utilizados por los empleadores para en alguna medida disminuir la incertidumbre con respecto al desempeño y capacidades futuras de estos.

Sin embargo, las teorías de selección y señalización, desde el punto de vista de que un certificado de escolaridad implique mayor productividad de los trabajadores, resultan incompletas puesto que el hecho de terminar o no un grado, puede depender no sólo de la destreza, sino de la distribución preexistente del ingreso, de la educación del padre, etc., es decir, de razones estructurales. No obstante, en México la forma más sencilla de la teoría del capital humano no se verifica, pues la tasa de rendimiento de los años terminales de los ciclos escolares es mayor que la que se estima para los demás años cursados. Esto implica que la educación formal no sólo

imparte conocimientos sino que también tiene una función de certificación de habilidades en el mercado de trabajo.<sup>(9)</sup>

Sin embargo, la evidencia cuantitativa en general es todavía mayor para apoyar la teoría del capital humano, en contra de las teorías que niegan la participación de la educación en la productividad o su escaso papel para el desarrollo de ésta. En estudios que consideran beneficios reales y no monetarios se afirma la contribución de la educación al crecimiento de la producción, principalmente en agricultura. Existe una verdadera aportación de la educación a la productividad agrícola a través de métodos de producción y uso de fertilizantes. El impacto de la mejora educativa es mayor cuando menor sea el grado de desarrollo tecnológico en que se encuentre la economía a que se refiera. De nuevo podemos encontrar que el rendimiento marginal es mucho mayor en este caso, así como cuando se presenta la situación en que la aportación de la educación primaria y secundaria son mayores comparadas con las aportaciones de la educación superior.

### 3. Algunos aspectos de la distribución del ingreso

Al definir el desarrollo económico nos referimos al progreso de una comunidad en un sentido más amplio que el de la disponibilidad de bienes y servicios, como algo más que el solo crecimiento económico. La justicia distributiva es uno de los términos más importantes que deben considerarse al contemplar el concepto de desarrollo económico para definir el progreso de una sociedad como un avance paralelo en la disponibilidad de bienes y en la equidad de su reparto.

Las consideraciones de equidad son necesarias si queremos evaluar los hechos y sus vínculos causales; para medir el progreso o el desarrollo de una comunidad resulta ineludible acudir a juicios de valor. Además, las consideraciones de justicia distributiva, que trataremos con mayor detenimiento más adelante, comprenden más aspectos que los puramente económicos; están relacionadas con el poder, con la libertad civil y con una gran diversidad de fenómenos políticos y sociológicos. Quizá el crecimiento económico o la distribución del ingreso puedan investigarse mediante recursos convencionales del método científico, pero la justicia económica es un concepto que pertenece al ámbito valorativo. El propósito del estudio de la desigualdad es examinar y diseñar métodos para sujetar a comprobación empírica los criterios para decidir si una

---

<sup>(9)</sup> Juan Díez-Canedo R. y Gabriel Vera Ferrer. *La importancia de la escolaridad en la determinación del nivel de ingreso*. Serie Cuadernos Estructurales, No. 2, Banco de México, 1982.

comunidad está mejor o peor que antes, o mejor o peor que otra, desde el punto de vista de normas arbitrarias de justicia económica. Los ingresos y la riqueza entre individuos, familias, regiones o clases son diferentes en todas las organizaciones económicas que hasta ahora conocemos. Desde este punto de vista, la desigualdad económica en sus distintas dimensiones, es susceptible de estudio descriptivo de sus causas y efectos, de análisis de su relación con otros fenómenos económicos o sociales en general. Dentro de este panorama, la importancia de la desigualdad depende de sus vínculos causales con otros fenómenos, no de que vaya en contra o a favor de preferencias ideológicas o políticas; es posible que el estudio de la desigualdad parta de una preocupación normativa, e incluso que por esa razón el análisis ponga mayor énfasis en los fenómenos distributivos, pero cualquier conclusión sobre como la distribución afecta los precios, las posibilidades de consumo y producción, o cualquier otra, tendrá que ser decidida mediante la verificación empírica.

El término desigualdad alude al hecho de que un conjunto de magnitudes económicas, o de cualquier otra índole, son diferentes. El término inequidad, se refiere a juicios de valor sobre el perfil de esas magnitudes. La distinción entre ambos conceptos es indispensable para poder establecer las diferencias que existen en torno a la distribución al analizar una cuestión específica sobre la que manifestemos nuestra opinión. Por ejemplo, al referirnos al hecho de que el incremento de las tasas impositivas que se aplican a bienes de consumo popular favorecen la mala distribución del ingreso, habrá primero que determinar la relación causal existente entre la política fiscal regresiva y la distribución del ingreso, y después tomar una postura definida en cuanto a lo que para nosotros implica el término "favorecer." No es lo mismo afirmar que no hay desigualdad que decir que no hay injusticia.<sup>(10)</sup>

A diario tomamos decisiones que afectan el reparto de bienes y servicios en una economía. En la familia, la fábrica, la empresa y en las dependencias públicas todos los días se decide sobre la forma de utilizar y asignar los recursos con que se cuenta para satisfacer fines y necesidades determinados. Sin embargo, muchas de estas decisiones se toman sobre bases implícitas que no reconocen la trascendencia de éstas sobre la distribución del ingreso y el bienestar de la sociedad. El gobierno es el agente económico que ejerce la mayor influencia en estos dos aspectos a través de las decisiones de política económica, y por lo tanto, su presencia en el gasto público, la política fiscal, la deuda pública, las políticas de control de precios y salarios tienen todas ellas, una influencia directa sobre la riqueza y distribución del ingreso al afectar a una mayor parte de la población. Cada una de estas decisiones tiene un área de influencia relativamente bien

<sup>(10)</sup> Adalberto García Rocha. *La desigualdad económica*. El Colegio de México, Centro de Estudios Económicos, 1a. edición, 1986, pp. 9-38.

definida, pero que en muchos casos presenta objetivos contrarios a las metas de política económica general que se pretendan alcanzar. Por ejemplo, el control de precios sobre alimentos básicos podrá implicar el acceso a esos productos a una parte de la población que se busque beneficiar, pero por otro lado generará un desabasto que si no es cubierto por políticas de subsidio y oferta complementarias, traerá consecuencias que en el agregado podrían inclusive ser contraproducentes.

Lo que ocupa al estudio de la desigualdad es el origen y naturaleza de las premisas normativas de las que parten estas decisiones, y no las relaciones causales que existan entre ellas. Así, podemos enfrentar una situación en la que se tengan distintas alternativas para procurar el acceso a mejores alimentos a una determinada comunidad rural; supondríamos que las personas que tomaran estas decisiones conocen a fondo las consecuencias de cualquiera de las alternativas disponibles y que por lo tanto pueden identificar a los beneficiarios y perjudicados en las diferentes opciones. Entonces nos preguntaríamos, ¿a qué principios distributivos podemos referirnos para seleccionar una estrategia en particular?, ¿cómo ponderar los perjuicios y beneficios distributivos?, ¿cuál es el origen de esos criterios distributivos y como se pueden contrastar con los hechos?

Antes que otra cosa debemos considerar que la desigualdad es un hecho. La justicia o injusticia que esto implica corresponde a juicios de valor, como mencionamos anteriormente, que caen dentro de un marco subjetivo fuera del alcance de la simple descripción, por lo que las discusiones que se pueden abordar en este sentido solo pueden girar en torno al hecho de señalar que los ingresos son, o no son, iguales.

La igualdad es el ideal de justicia distributiva, la promesa siempre presente en cualquier programa político que pretenda obtener beneficios de la elección de los votantes, condición necesaria para los discursos, deseos y necesidades de la sociedad en cualquier momento. Precisamente por la importancia de la justicia distributiva en nuestro análisis, ampliaremos nuestra atención sobre los conceptos relacionados con ella para entender mejor su posición frente a las cuestiones que nos ocupan.

#### **4. La justicia distributiva**

La justicia como tal consiste en la igualdad entre lo que realmente se le hace a un hombre y lo que, por virtud de los derechos que posee, se le debe hacer. La justicia social, por otro lado, supone la convivencia entre los hombres y contribuye a su armonía, coincidiendo con el concepto

de justicia particular que acabamos de mencionar, pero a diferencia de éste, que tiene por objeto el bien individual de cada hombre, la justicia social tiene precisamente por objeto el mismo de la sociedad, el bien común. En la encíclica *Divini Redemptoris*, Pío XI define las exigencias y condiciones de la justicia social: "lo propio de la justicia social es exigir de los individuos todo lo que es necesario para el bien común. Pero así como en un organismo viviente no se atiende suficientemente a la totalidad del organismo si no se da a cada parte y a cada miembro todo lo que éstos necesitan para ejercer sus funciones propias, de la misma manera no se puede atender suficientemente a la constitución equilibrada y al bien de toda la sociedad si no se da a cada parte y a cada miembro, es decir, a los hombres, dotados de la dignidad de persona, todos los medios que necesitan para cumplir su función social propia."<sup>(11)</sup>

La justicia particular tiene dos formas tradicionalmente conocidas como *justicia conmutativa* y *justicia distributiva*. La primera es la que en las mutuas prestaciones se deben los particulares entre sí; y la segunda, es la que asigna proporcionalmente a los miembros de la sociedad los beneficios y cargas que proceden del bien común. La justicia distributiva se refiere a la forma de hacer la distribución misma, exigiéndole a ésta que sea proporcional; no obliga a distribuir, sino a que si se hace la distribución se guarde en ella la proporcionalidad de los beneficios con los méritos y de las cargas con las capacidades. No se falta, por tanto, a esta justicia si no se reparte nada, ni siquiera si se excluye de sus beneficios y cargas a una porción, por grande que esta sea, de la totalidad de los miembros de la sociedad. Claro está que ambas cosas son injustas. La justicia requiere que todos los miembros de la sociedad participen proporcionalmente en los beneficios y en las cargas que supone la convivencia. Pero al faltar a este requerimiento no se lesiona a la justicia distributiva, sino a la justicia social, que es la que reconoce en todos los ciudadanos deberes y derechos respecto del bien común. La justicia social es la que obliga a que haya distribución, y a que ésta afecte a todas las personas. Una vez dada esta doble obligación, la justicia distributiva establece el modo de cumplirla, siendo tan propio de esta referirse únicamente a la manera de la distribución, que ni siquiera puede fijar la cuantía de lo que en total se deba repartir. Tal determinación debe regirse por las exigencias del mismo bien común, el cual recaba que una cierta parte de lo logrado entre todos se destine a atender las necesidades generales de la convivencia, de suerte que lo sobrante sea lo que se distribuya proporcionalmente entre todos en forma de asignación de los respectivos beneficios personales.

---

(11) *Divini Redemptoris*, en "Acta Apostolicæ Sedis" 29 (1937), p. 92. Citado en Antonio Millán Puelles, *Persona Humana y Justicia Social*. Editorial Rialp, S.A., Madrid, 5a. edición, p. 64.

La justicia social se nos presenta con las siguientes características o propiedades, cada una de las cuales contribuye a restringir gradualmente su concepto: a) la exclusiva referencia a los bienes de índole económica; b) la limitación de su objetivo al solo hecho de la justa y equitativa distribución; c) la intención reformatora, que atendiendo a los medios para implantar esa distribución, identifica con ellos a la justicia social y no se plantea el problema de lo que en general sea necesario hacer para mantenerla y conservarla cuando se la hubiere conseguido. Esta última limitación se explica por el hecho de la necesidad y urgencia de las reformas en toda organización social deficiente. La justicia social obliga a realizar esas reformas; las proclama y exige en nombre del bien común. Son por tanto, justas las reformas que tienden a este fin y en la medida en que efectivamente se dirijan a él, perteneciendo estas reformas a la justicia social, que también consiste en mantener lo que el bien común requiera para que se mantenga. La justa distribución de la riqueza no es sólo un objetivo a conseguir, sino algo que habrá que preservar de los ataques que puedan sobrevenirle en una sociedad que no por haber logrado esa distribución está ya totalmente inmunizada de vicios y corrupciones.

La concepción de la justicia social en toda su plenitud y según su más alto sentido lleva consigo una organización de la convivencia que haga posible a todos los ciudadanos la participación proporcional en los bienes más altos de la vida. El bien común tiene una parte, o, mejor dicho, una condición, de índole material. Pero su aspecto y su dimensión más importante es la que constituyen los valores superiores del espíritu, y sería un atentado a la dignidad de la persona humana el restringir la justicia social al campo de los derechos y los deberes de los ciudadanos respecto de los bienes materiales.<sup>(12)</sup>

##### **5. El papel distributivo de la educación**

Desde los tiempos de Adam Smith la educación se consideraba como un factor que contribuía a mejorar la igualdad económica y la justicia social. William Petty fue el primero en resaltar el papel distributivo del ingreso a través de la educación; Simon Kuznets (1955) predijo que la distribución del ingreso en países capitalistas tendería a igualarse mientras mayor educación tuviera la fuerza laboral. Estudios hechos por Schultz (1963) y Tinbergen (1970 y 1977) concluyen que el capital humano es uno de los determinantes más importantes en la distribución del ingreso. Psacharopoulos establece que una política de un acceso más equitativo a la educación tiene un impacto que favorece la distribución del ingreso (1977a). Adelman y Levy

---

(12) Este apartado es un resumen de Antonio Millán Puelles, *op. cit.*, pp. 60-82.

(1984) establecen que las estrategias de acumulación intensiva de capital humano son socialmente preferibles a la acumulación de capital físico como una estrategia importante para estimular la distribución del ingreso y la erradicación de la pobreza.

También hay otros autores que limitan el papel de la educación: Harbison (1977) menciona el efecto de la educación formal y la educación no formal y su influencia en diferenciales del ingreso. la educación informal puede tener un efecto más significativo en la distribución del ingreso que la educación formal; Carnoy (1979) concluye que mientras la escolaridad juega aparentemente un papel muy importante para determinar las ganancias individuales en Latinoamérica, la distribución de la educación en la fuerza laboral no es muy importante como influencia de la distribución de las ganancias, "a pesar de que la distribución de la educación en México ha mejorado, la distribución del ingreso no lo ha hecho." Bhaduri (1978) dice que la teoría del capital humano no puede ser considerada como una explicación de las diferencias de ingreso y cualquier política adoptada en este sentido para procurar la mejora en la distribución del ingreso principalmente a través de ofrecer las mismas oportunidades de educación debería de ser considerada inadecuada en muchos casos. Bowles (1972) postula que la pertenencia a una clase social y los orígenes familiares constituyen determinantes más importantes en la desigualdad de ingresos. Thurow (1975) señala que si la distribución de oportunidades laborales no cambia, la distribución del ingreso tampoco cambiará, aún si hay más personas con acceso a la educación.<sup>(13)</sup>

No obstante estas posturas, la educación puede considerarse como una de las variables más importantes en cuanto a la influencia sobre la distribución del ingreso. Existe una correlación positiva y significativa entre el nivel de instrucción y el nivel de ingreso. Como ya hemos dicho, una persona con un mayor nivel de escolaridad generalmente se encontrará en una posición relativa mejor en cuanto al ingreso que percibe que aquella que tiene un nivel inferior de educación o grados escolares alcanzados, aunque no necesariamente se tenga que cumplir que una persona con escasa o nula instrucción no pueda alcanzar esos niveles relativamente mayores en la escala del ingreso.

Los aspectos más importantes del papel de la educación en la vida económica de la sociedad así como la evidencia empírica que ha sido analizada desde los años sesenta pueden resumirse en los siguientes puntos:

---

(13) Jandhyala B. G. Tilak, *op. cit.* pp. 40-44.



- La educación contribuye al crecimiento económico de una forma significativa, los rendimientos que esta ofrece pueden compararse con la inversión en capital físico.
- La contribución de la educación es también importante para reducir la pobreza y mejorar la distribución del ingreso, transfiriendo en ocasiones recursos de grupos de ingreso alto a grupos de menores ingresos.
- Con respecto al crecimiento y a la distribución del ingreso, la contribución de la educación primaria es más significativa que la de nivel superior.
- Aún cuando se mida la contribución de la educación en términos no monetarios y lo hagamos en términos de productividad física, como en el caso de la agricultura, la relación positiva entre educación y esta productividad es buena.
- La contribución de la educación a la productividad es mayor en países en desarrollo comparada con los países desarrollados; también es mayor cuando la inversión educativa se hace en niveles socioeconómicos más débiles, comparado a la inversión en estratos más altos.
- Los subsidios a la educación superior son, en general, altamente regresivos. A todos los niveles de educación, las clases más ricas reciben mayores beneficios. Dado que a niveles mayores de educación éstas clases contribuyen con una mayor proporción de estudiantes, los beneficios recibidos por estas serán mayores a niveles mayores de educación. La proporción de inscripción en educación superior está relacionada positivamente con la posición económica.
- A medida que los niveles de alfabetización de la población y el nivel de matrícula (alumnos inscritos en el sistema educativo) aumentan, la proporción de población por abajo del nivel de pobreza disminuye. Esto es verdad particularmente cuando se habla de pobreza rural. La educación puede no tener un efecto significativo en pobreza urbana.
- La educación contribuye positivamente a la reducción de la inequidad en el ingreso.
- La educación secundaria es la que tiene un efecto más significativo en la redistribución del ingreso, aún más que la primaria. La educación superior tiene, en general, un papel insignificante o negativo en la distribución del ingreso.

- Mientras mayor sea el nivel de subsidios públicos a la educación superior, mayor será la desigualdad en el ingreso; esta afirmación no es válida para países desarrollados.
- La educación no sólo influye al desarrollo, sino que también es influenciada por él.

## 6. Distribución del ingreso y educación en México

A través del ingreso se pueden establecer comparaciones entre distintos grupos sociales, entre distintas zonas económicas o inclusive entre diferentes familias, ya que el ingreso es una variable que se puede cuantificar y sobre la cual podemos establecer ciertos juicios de bienestar material. El ingreso es un indicador del acceso de los individuos a los bienes y servicios que estos pueden disfrutar. Sin embargo, cuando hablamos de desigualdad económica en torno a consideraciones de justicia o equidad, el sentido de la comparación de ingresos deja de ser solamente cuantitativo. El ingreso es solamente una medida de la cantidad de bienes y servicios a los que puede tener acceso una persona o una familia. A través del ingreso pueden satisfacer sus necesidades materiales, aunque el ingreso no es en sí mismo el fenómeno relevante. Cualquier asunto relacionado con justicia distributiva es en última instancia cuestión de justicia en la desigualdad de bienestar que dependerán de la relación entre los bienes y las necesidades de las personas. Al mencionar que una diferencia de ingresos es injusta, estamos comparando niveles de bienestar material, entre pobres y ricos por ejemplo, tomando al ingreso como indicador directo de bienestar y suponiendo que no existe ningún problema para comparar la capacidad de ricos y de pobres o entre cualquier grupo de personas, para disfrutar del ingreso, teniendo implícita la idea de que el pobre y el rico alcanzarían el mismo nivel de satisfacción si sus ingresos se igualaran. Hacer una comparación directa entre los ingresos implica suponer que el bienestar puede medirse en unidades monetarias, y más aún, que este puede compararse como si hubiese una mercancía homogénea cuya magnitud es el ingreso monetario.

Para proseguir con esta referencia a la desigualdad y tratar los problemas que ella implica, es necesario recurrir al supuesto de comparaciones interpersonales de bienestar que acabamos de analizar y que resalta el hecho de que las comparaciones que se hacen son entre individuos diferentes; si no comparáramos el bienestar sólo podríamos decir que unos tienen más ingreso que otros. El supuesto de que estos son comparables entre individuos se hace todos los días al denunciar la injusticia en la desigualdad de los ingresos. Este supuesto de comparación, que junto a la premisa de que el bienestar de los individuos debe ser igual para todos, permite decir que la

igualdad de ingresos es un estado justo. Si los individuos son iguales en su capacidad para disfrutar de los bienes, sólo mediante la igualdad de ingresos se igualará su bienestar.

#### 6.1 Generalidades de la distribución del ingreso en México

Así pues, expondremos primeramente las condiciones generales que caracterizan la distribución del ingreso en México para poder de esta manera tener un panorama más preciso de la realidad a la que nos enfrentamos. Para ello nos referiremos al trabajo de Gabriel Vera, Carlos Bazdresch y Graciela Rutz<sup>(14)</sup> así como al de Juan Díez-Canedo.<sup>(15)</sup>

Los estudios realizados a partir de la información publicada en la encuesta nacional de ingresos y gastos de 1977 coinciden en la alta concentración del ingreso que prevalece en México: el 5% de las familias con ingresos más altos tenían el 25% del ingreso, mientras que el 40% de las familias con ingresos más bajos no alcanzaban a tener el 12%, de acuerdo al cuadro de distribución relativa del ingreso total familiar que se presenta enseguida. Estos resultados se consideran como parte de un problema estructural, por lo que los cambios que se hayan registrado en el tiempo difícilmente llevarían a conclusiones diferentes.

Al hacer una comparación con un grupo de países con un nivel de desarrollo similar al de México, Joel Bergsman<sup>(16)</sup> presenta el porcentaje de ingreso que tienen el 40% de las familias más pobres en Taiwán, Sri Lanka, Yugoslavia, India, Corea, España, Argentina, Chile, Costa Rica y Filipinas, donde esta participación es mayor que la observada para México, mientras que en Turquía, Malasia, Venezuela, Honduras, Perú y Brasil esta fue menor. La segunda comparación que se hace toma los ingresos relativos del 20% más alto con el 20% más bajo y los resultados que se obtienen son los mismos. México no es el país que presenta la peor concentración del ingreso, aunque tampoco hay dudas de que nuestro país es uno de los de más alta concentración.

---

(14) *Algunos hechos sobre la distribución del ingreso en México*. Diálogos Núm 110, marzo-abril 1983, editada por El Colegio de México.

(15) *La distribución del ingreso como reflejo de la realidad mexicana*. Diálogos Núm 110, marzo-abril 1983, editada por El Colegio de México.

(16) *La distribución del ingreso y la pobreza en México*. Serie Análisis Estructural, Cuaderno 2, Tomo I. Bazdresch, C., Reyes Heróles, G. G., J. y Vera G. (editores). Banco de México, S.A. p. 194. Citado en G. Vera (1983).

**CUADRO I**  
**Distribución relativa del ingreso total familiar**

Deciles de familias	Porcentaje del ingreso total	Porcentaje acumulado del ingreso total
I	1.17	1.17
II	2.37	3.54
III	3.41	6.95
IV	4.57	11.52
V	5.86	17.38
VI	7.27	24.65
VII	9.32	33.97
VIII	12.21	46.18
IX	17.26	63.44
X	36.56	100.00
<b>Total</b>	<b>100.00</b>	
5% más bajo	0.41	
5% más alto	24.01	
Ingr. medio	5,397	

Fuente: J. Díez-Canedo y G. Vera (1981), *La distribución del ingreso en México: 1977*. "Serie Análisis Estructural", Cuaderno I. Banco de México, S.A.

Citado en: G. Vera. *Algunas hechas sobre la distribución del ingreso en México*. Diálogos Núm 110, marzo-abril 1983, p.35

De acuerdo a los resultados empíricos referidos, existe la común opinión de que la concentración del ingreso en nuestro país es todavía muy alta para el nivel de desarrollo alcanzado, y que no hay evidencias de que haya cambiado significativamente en los últimos años.

La distribución del ingreso entre los diferentes factores y sectores que intervienen en la producción es otro aspecto importante que debemos mencionar. Al respecto, se comparte la postura de que el sector agrícola tiene ingresos más bajos y más concentrados que el no agrícola. Las cifras muestran que en esa rama productiva más del 82%<sup>(17)</sup> de los asalariados recibió como remuneración menos del salario mínimo, mientras que en el petróleo y la electricidad, prácticamente todos los asalariados estaban en los niveles de ingreso mayor. En la rama de la construcción, casi todos los trabajadores se encontraban muy cerca del salario mínimo, ya fuera por encima o por debajo del mismo; en el sector manufacturero, más del 30% de los trabajadores recibían menos del salario mínimo legal. Estas diferencias permiten afirmar que la remuneración

<sup>(17)</sup> Díez-Canedo, J. y Vera G. *La segmentación del mercado de trabajo y el nivel de ingreso*. Serie Cuadernos Estructurales, No. 2. Banco de México, 1982. Citado en Díez-Canedo (1983).

a los distintos sectores de la economía representa por sí misma una transferencia continua de recursos que acentúa las diferencias en la distribución del ingreso de los asalariados.

La exagerada concentración demográfica que existe en la zona metropolitana de la Ciudad de México, que de acuerdo a los resultados del XI Censo tiene ahora 15 millones de habitantes, junto con Guadalajara y Monterrey, concentran además de población, gran parte de la industria y del ingreso total. Debido a ello, entre otros factores, se observa que las distintas regiones del país tienen ingresos promedio diferentes y que su distribución varía mucho de región a región. Estas tres ciudades tienen ingresos promedio muy superiores a los de las demás regiones del país. La situación general presenta una mayor concentración y menor ingreso en el centro y sur del país que en el norte. Estos resultados sugieren que a un mayor desarrollo económico podría corresponder una menor concentración.

## 6.2 Ingreso y pobreza

Al tratar la concentración del ingreso nos referimos al cuadro de distribución relativa del ingreso en donde además de los resultados de concentración que mencionamos, también podemos apreciar la gran cantidad de pobres en términos absolutos y relativos que existen en nuestro país. Las familias más pobres se encuentran en el sector rural y se dedican a actividades agropecuarias. El 73% de los pobres está ubicado en el sector rural, siendo estos más pobres que los de sectores urbanos. Los orígenes y naturaleza de la pobreza en ambos sectores son diferentes; además de que la fuente principal de ingreso de los pobres son los salarios y no los ingresos mixtos. Se puede decir que en México hay niveles de pobreza inadmisibles, que hay más pobres en el centro y sur del país, que su pobreza es mayor que los del resto del país y que además su escolaridad es muy poca.

De acuerdo a otros estudios<sup>(18)</sup> y utilizando diferentes estimaciones del costo monetario de la línea de pobreza<sup>(19)</sup> extrema de acuerdo a la información obtenida en la encuesta ingreso-gasto de 1984, encontramos que alrededor del 15% de la población vivía en condiciones de pobreza extrema. Estas estimaciones son inferiores a las comúnmente presentadas, pero indican que en México sí existe un serio problema de pobreza extrema.

---

(18) Santiago Levy, *La pobreza en México*, en Examen de la Situación Económica de México, Vol. LXIX, núm. 808, marzo de 1993 pp. 99-107.

(19) El Banco Mundial define a una persona pobre como aquella cuyo nivel de consumo se encuentra por debajo de un nivel mínimo aceptable, denominado línea de pobreza.

En el mismo estudio, al descomponer la pobreza total entre regiones, empezando con su participación en el total, se encuentra que en 1984 alrededor del 67% del total de la población en extrema pobreza se encontraba en las zonas rurales. Conforme se pondera más a los más pobres, esta proporción aumenta, alcanzando un valor de 76%. Esto indica que no sólo la mayoría de la población en extrema pobreza se concentra en las zonas rurales, sino que los más pobres dentro de los extremadamente pobres están en las zonas rurales.

Las características de conducta de los extremadamente pobres son diferentes a las del resto de la sociedad. Si estas diferencias de comportamiento no se incorporan al diseño de políticas, es probable que fallen los esfuerzos para reducir la pobreza extrema. A diferencia del resto de la población, los extremadamente pobres: ( i ) son más adversos al riesgo; sus estrategias son de sobrevivencia y pueden no participar activamente en el mercado laboral, migrar o innovar con nuevas cosechas. El vivir cerca de la pobreza nutricional implica que un mal estado de la naturaleza (no encontrar un trabajo al migrar, que falle su cosecha, etc.) puede tener implicaciones catastróficas; ( ii ) tienen más altas tasas de fertilidad; ( iii ) tienen más altas elasticidad de precio y de ingreso para los alimentos, y ( iv ) tienen costos de oportunidad más elevados para el trabajo de menores. Esto implica que los pobres extremos pueden no beneficiarse de la educación formal, aún si ésta es gratis y se imparte cerca del hogar. Adicionalmente, hay evidencia de desigualdad intra-familiar en la asignación del gasto dentro de las familias extremadamente pobres; cuando los recursos son tan escasos, puede tener sentido discriminar en la asignación de los satisfactores contra los niños nacidos tardíamente, o contra las niñas. Esta discriminación puede ser muy directa, como lo sería una menor asignación de alimentos, pero también puede ser más sutil: los padres no se preocupan por educar a ciertos hijos, o por llevarlos a vacunar. A raíz de la desigualdad intra-familiar, puede ser insuficiente el aumentar los recursos para el padre de familia, o en ciertos casos, puede ser muy importante que los recursos adicionales se canalicen a la madre y no al padre. Al final de este capítulo se incluye un anexo con las políticas actuales contra la pobreza en nuestro país, de acuerdo al trabajo citado de Santiago Levy.

Otro de los aspectos que se consideran al tratar la distribución del ingreso es el de la estructura del gasto, los bienes que adquieren principalmente las familias. De acuerdo a Díez-Canedo, en México el 90% de las familias dedicaban por lo menos la mitad de su ingreso total al consumo de alimentos. Esta proporción, como mencionamos en el capítulo anterior, es suficiente para darnos cuenta de la calidad de los satisfactores que se adquieren con el resto del ingreso, afectando no solamente la participación en este, sino de una forma directa el bienestar presente y futuro de las familias.

### 6.3 Ingreso y demografía

Otro de los aspectos que siempre se mencionan al tratar la determinación del ingreso son los factores demográficos, como lo son el tamaño de la familia, la tasa de fecundidad de un país o de una comunidad<sup>(20)</sup>, la estructura por edades de la población, etc.

Durante la década de los años setenta hubo un viraje en la política demográfica de México. Se abandonó la tradicional posición pronatalista debido principalmente a que la tasa de crecimiento había alcanzado un nivel en el que la población se duplica en sólo 20 años. La política propuesta contiene algunas metas cuantitativas; la más sobresaliente es la de reducir la tasa de crecimiento natural a 1% hacia finales de este siglo, objetivo que de acuerdo a algunos autores no se podrá alcanzar.<sup>(21)</sup> La ley general de población de 1947 alentaba la nupcialidad y la fecundidad alta. Las primeras opiniones contrarias a esta posición surgieron durante los años sesenta, argumentándose que un excesivo crecimiento de la población podría representar un obstáculo al desarrollo económico. Sin embargo, no fue sino hasta 1973 cuando la nueva ley de población se aprobó. Entre las medidas propuestas por esta ley está la de ejecutar programas de planificación familiar. Posteriormente, el Consejo Nacional de Población, creado por esta ley, elaboró la política demográfica que rige hasta la actualidad.

La influencia de factores demográficos sobre la determinación del nivel de ingreso ha tenido una especial atención para promover políticas poblacionales como por ejemplo la que utilizaba la conocida frase "la familia pequeña vive mejor." De acuerdo a los estudios de Hernández Laos y Córdova por un lado, y los de Vargas y Vera<sup>(22)</sup> por otro, concluyeron que en términos de ingreso, esta afirmación no es cierta. El ciclo de vida de la familia es muy importante; en

---

<sup>(20)</sup> La tasa de fecundidad indica el número promedio de hijos nacidos vivos que tendría un grupo de mujeres al final de su vida reproductiva según los niveles de procreación por edad.

Por muchas décadas los conceptos de reproducción potencial y real (fecundidad y fertilidad) se confundían y no existían términos para diferenciarlos. No fue sino hasta 1934 en que la Population Association of America estableció formalmente la distinción entre fecundidad, la capacidad fisiológica reproductiva, y la fertilidad, como la realización de esta potencialidad, medida a través del número de hijos. (Estos términos en ocasiones invierten su significado en la literatura castellana o francesa, como en nuestra definición anterior de tasa de fecundidad. Ver William Petersen, *Malthus*, Harvard University Press, Cambridge, Mass, 1979, p. 64).

<sup>(21)</sup> Alejandro Aguirre. *Tasa de crecimiento poblacional de 1% en el año 2000: una meta inalcanzable*. Estudios Demográficos y Urbanos, editada por El Colegio de México, Vol. 1, núm. 3, septiembre-diciembre, 1986, pp. 443-444.

<sup>(22)</sup> Hernández Laos, E. y Córdova, J. (1979). *Estructura de la distribución del ingreso en México*. Comercio Exterior, Vol. 29, No. 5 y Vargas, S. y Vera, G. (1977). *Análisis estructural del ingreso en México*. Cuadernos de la Encuesta de Ingresos y Gastos Familiares: Análisis 1. Centro Nacional de Información y Estadística del Trabajo, México. Citado en G. Vera (1983).

promedio, la familia grande, aún la más pobre, vive mejor que otras de su mismo nivel de ingreso si algunos de los hijos contribuyen al ingreso familiar.

Los estudios referentes a la fecundidad y la distribución del ingreso en México muestran una fuerte asociación inversa existente entre el nivel de escolaridad y el nivel de fecundidad. Como la educación está positivamente relacionada con el nivel de ingreso, es posible que los cambios en las tasas de fecundidad, asociados a la educación de la mujer, se deban a un mayor nivel de ingreso. Además, a través del descenso de la fecundidad el ingreso per cápita presenta una mayor concentración: de acuerdo a los resultados de la ENIG para 1977 y otros años, las familias más grandes se observan en los deciles de ingreso más altos, y como las campañas de control de la natalidad están dirigidas básicamente a las familias urbanas que generalmente tienen ingresos mayores que las rurales, una reducción en el tamaño de la familia concentraría aún más el ingreso.

#### 6.4 Ingreso y escolaridad

La existencia de una estrecha asociación entre el nivel de escolaridad y el nivel de ingreso familiar es otro de los hechos que no debemos dejar de mencionar. Sin embargo, esta asociación no implica que haya una causalidad positiva entre la educación y el ingreso, ya que es muy probable que sean las personas de alto ingreso las que alcancen un alto nivel de escolaridad. En este punto se debería distinguir cuál es la causa de mayores niveles de ingresos para aplicar la política que procure una mejor distribución del ingreso. Así, si la mayor escolaridad es la causa de esos niveles más altos, se deberían aumentar los años de estudio; si, por el contrario, el ingreso es la causa de una mayor escolaridad, la política adecuada sería la de aumentar la oferta de servicios educativos en aquellos grupos que no tienen ingresos suficientes, discriminando el gasto educativo en favor de los pobres. Estas ideas se ampliarán en el siguiente capítulo.

Enseguida mencionaremos las conclusiones sobre el panorama general de la educación y su asociación con el ingreso que sobre la Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto 1977 se obtuvieron en el trabajo de Juan Díez-Canedo R. y Gabriel Vera Ferrer (1982) citado anteriormente:

- El ingreso promedio está relacionado directa y consistentemente con el nivel de instrucción e inversamente con el de la concentración del ingreso.
- La concentración es mayor para ciclos incompletos que completos.



- La diferencia entre los ingresos medios va haciéndose mayor a medida que aumenta el nivel de instrucción.
- El ingreso de la mujer es menor que el del hombre a igual nivel de instrucción.
- El promedio de educación es mayor para las mujeres que para los hombres: parece que a las mujeres se les pide un nivel de instrucción mayor para obtener el mismo ingreso que los hombres.
- Existe discriminación en el mercado laboral en contra de la mujer, aunque no pueda afirmarse ya que no se encuentra disponible el número de horas trabajadas por mujer, dejando sin respuesta la posible inequidad de paga presente para este grupo.
- La relación entre la educación y el nivel de ingreso no es lineal en México, resultado que también se observa en otros países.
- El aspecto más distintivo del panorama educativo mexicano, es la abundancia en términos absolutos de una población analfabeta y analfabeta virtual, es decir sin la menor instrucción y con primaria incompleta: el 58.1% de la población entra en esta categoría; el 18.2% de los empleados tienen una secundaria completa o más y sólo 3.2% de una educación universitaria o superior.
- La concentración de analfabetos corresponde a deciles de ingreso más bajos.
- La probabilidad de encontrar un analfabeto o analfabeto virtual en el decil de ingreso superior sólo era ligeramente inferior a la de encontrar un universitario.
- La dispersión de analfabetos en todos los estratos de ingreso viene a demostrar que aunque la correlación entre educación e ingreso es muy alta, la misma no es ni remotamente perfecta y refleja la existencia de multitud de factores, además de la escolaridad, en la determinación del ingreso y su distribución.
- Una vez terminada la primaria, las probabilidades de encontrarse entre los de más ingreso es mayor y va creciendo en relación a la de encontrarse entre los más pobres.

Quizá uno de los aspectos más importantes que debemos considerar en cuanto a los resultados relacionados con la educación expuestos anteriormente, sería preguntarnos cuál debería ser la forma óptima para distribuir los recursos públicos y privados que se destinan a la educación conociendo los efectos regresivos que sobre la distribución del ingreso implica la asignación de

estos a la educación superior. Los subsidios que se destinan a la educación superior en una gran proporción están orientados a grupos de ingresos altos lo que lleva a un deterioro en la distribución del ingreso; a todos los niveles de educación las clases más ricas reciben mayores beneficios. Además, "la proporción de alumnos que ingresan a los niveles superiores está relacionada positivamente con la posición económica de éstos."<sup>(23)</sup>

## 7. Algunos aspectos de la educación pública superior en nuestro país

Gran parte de la teoría que explica la relación de la educación con algunos de los aspectos económicos que hemos mencionado basa sus conclusiones sobre análisis empíricos tomados de poblaciones y países que, considerados de forma aislada, presentan características individuales y particulares que les son propias. En México, como también hemos visto, existe literatura al respecto y que aunque no tan extensa como la que podríamos encontrar para otros países desarrollados ha permitido comenzar a establecer conclusiones importantes que caracterizan algunos de los rasgos generales de la sociedad mexicana y que en algunos casos han podido ser contrastados contra la realidad. Uno de los aspectos que en relación con los subsidios a la educación superior han tenido en los últimos meses mayor trascendencia en nuestro país ha sido la propuesta hecha por el rector de la Universidad Autónoma de México para elevar las cuotas de estudio en la UNAM. El lunes 15 de junio de 1992 aparecieron en los principales periódicos las proposiciones que el Dr. José Sarukhán hizo, entre otras cosas, para reflejar el verdadero costo que representa la educación superior en el país, y que, en relación con las funciones de la UNAM, expone que "esta no puede cumplir con la calidad y la amplitud exigidas por la sociedad si no cuenta con los recursos financieros necesarios."<sup>(24)</sup> Además de referirse a los costos de la educación superior y a la necesidad del reconocimiento de los que se ven directamente involucrados en sus beneficios se corresponsabilizaran en su financiamiento, el rector de la UNAM se refirió al papel que la máxima casa de estudios ha tenido como el proyecto cultural más importante de nuestro siglo, a la necesidad de retomar su compromiso con la formación de profesionales de calidad y a la difusión de los beneficios de la cultura más allá de la comunidad universitaria. Pero sobre todo, la propuesta de nuevas cuotas resalta que "nadie, absolutamente nadie, dejará de estudiar en la UNAM por no pagar cuotas." A través de nueve puntos expone un sistema de becas para garantizar los estudios de quienes mantengan altas calificaciones y provengan de familias de bajos ingresos.

<sup>(23)</sup> Jandhyala B. G. Tilak, *op. cit.* p. 52.

<sup>(24)</sup> Dr. José Sarukhán. *Propuesta dirigida a la Comunidad Universitaria y a la Opinión Pública*. El Financiero, lunes 15 de junio de 1992, p. 66.

Las reacciones de grupos que mantienen intereses distintos a los de alcanzar el aprovechamiento académico y como consecuencia a estas propuestas, no esperaron mucho tiempo para manifestar su descontento. El martes 16 de junio, el Consejo Estudiantil Universitario (CEU) reiteró su rechazo a la propuesta de cambio de pagos en la UNAM, argumentando que en defensa de la educación pública no debe existir ningún tipo de concesión. Sin embargo es de conocimiento de todos que la UNAM no es una institución educativa estatal, sino un organismo autónomo, "por lo que no es correcto apoyar su gratuidad en el artículo tercero constitucional, aunque los subsidios por parte del Estado constituyan el mayor porcentaje del presupuesto de la Universidad, el 90 por ciento, y los ingresos vía colegiaturas hayan disminuído hasta representar menos del 1 por ciento."<sup>(25)</sup>

Como consecuencia de estas reacciones la universidad pública ha ido ocupando una nueva posición, una reubicación de su papel dentro de la sociedad mexicana, para dejar por otro lado, un nuevo lugar y revaloración a la universidad privada. Pablo Latapí se refiere a esta situación exaltando el contraste entre una y otra universidad: "En los últimos diez años, el panorama nacional de la educación superior se ha transformado profundamente en correspondencia con la segmentación social y la fracturación económica acentuada por el neoliberalismo.... deterioro de la universidad pública y elitismo de la privada parecen ser los polos de una dinámica necesaria, desatada por las nuevas reglas del juego. No es que el gobierno pretenda que las públicas se desplomen; simplemente aplica normas de funcionamiento ante las cuales fracasan forzosamente. Tampoco es la acción del gobierno federal la causa única del deterioro; se suman las decisiones institucionales (sobre la admisión de alumnos, por ejemplo), sujetas a presiones políticas o a incambiables condiciones sociales... En términos generales, la universidad pública se halla en una situación de postración y desprestigio que se resume en la frase que, se dice, ha aparecido en algunos anuncios: <Egresados de universidades públicas, favor de no presentarse>".<sup>(26)</sup>

En abril de 1948 se impusieron las cuotas de 200 pesos, vigentes hasta la fecha. Antes de la reforma monetaria, vigente en nuestro país a partir del 1 de enero de 1993, la cuota de inscripción por un ciclo escolar de licenciatura en la UNAM era la misma que en abril de 1948. Bajo la nueva unidad, ésta será de 20 centavos. Con el segundo período en la rectoría de la UNAM, José Sarukhán tendrá que abortar esta nueva realidad ineludible de alguna manera. El rector anunció que tomará medidas al respecto, cuando presentó su proyecto de trabajo para el período 1993-

---

<sup>(25)</sup> Luis Pazos. *Educación Gratuita*, El Financiero, martes 16 de junio de 1992, p. 42.

<sup>(26)</sup> Pablo Latapí. *Las universidades del liberalismo*. Proceso No. 846, 18 de enero de 1993, p. 32.

1996, el 18 de diciembre de 1992. Se apresuró a aclarar que sólo se trataba de hacer "ajustes" al Reglamento General de Pagos, pero cualquiera que sea la fórmula que proponga, no tendrá más que dos opciones: incrementar las cuotas de la UNAM o suprimirlas.

Conforme la política neoliberal del actual gobierno alcanza cada vez con mayor intensidad la vigencia de sus principios a través de la política económica y social, la política de educación superior debe seguir el mismo principio de eficiencia y competitividad. Aspectos como la exigencia de rendimientos académicos demostrables, el adelgazamiento del Estado y la privatización y las presiones para que las universidades públicas se alleguen ingresos propios<sup>(27)</sup>, se corresponden con prácticas como la evaluación de instituciones, profesores e investigadores, el aumento de la productividad, la complementación de universidad y empresa, así como la globalización de la economía y el compromiso de alcanzar los estándares educativos internacionales.

Un país que pretende modernizarse y abrirse al mundo, no puede mantener un sistema populista en su educación superior que impide aumentar su calidad. Sin un sistema de educación superior competitivo es difícil que lo sea nuestra industria, comercio, agricultura y servicios. Por esta razón sería de interés primordial contar con mayor información que permita evaluar el papel de los subsidios en el sistema educativo así como su impacto en la distribución del ingreso.

---

(27) Aunque algunos de estos puntos serán difíciles de alcanzar, como la autosuficiencia de recursos de las universidades públicas, renegó en el que al inaugurar la XXV Asamblea General de la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior), Carlos Salinas de Gortari anunció que para 1993 su gobierno destinará 10,403 millones de nuevos pesos a las instituciones públicas de educación superior en todo el país, casi 60% más en términos reales al asignado en 1988 y 14% superior respecto a 1992. Excelsior, miércoles 28 de abril de 1993, p.1.

## Anexo I

### Programas actuales contra la pobreza<sup>(\*)</sup>

Los programas de lucha contra la pobreza en México se pueden clasificar en dos grupos. Por un lado, programas de subsidios de alimentos y atención a la salud, destacándose entre ellos: ( i ) los programas urbanos de subsidios dirigidos de alimentos, principalmente los de Tortilla Solidaridad y la leche Liconsa; ( ii ) los programas rurales de subsidios de precios a los alimentos, operados a través de las tiendas Diconsa, y ( iii ) el Programa de Atención de Servicios de Salud para la Población Abierta (PASSPA). Por otro, los programas manejados a través del Programa Nacional de Solidaridad (Pronasol), que a su vez opera una serie de programas de Fondos Municipales de Solidaridad para el desarrollo de infraestructura en comunidades pobres, Fondos de Solidaridad para la Producción para el apoyo a la producción de los productores de bajos ingresos, Fondos de Solidaridad para las Comunidades Indígenas para atender las necesidades de estos grupos y Fondos de Solidaridad para la Escuela Digna para mejorar la infraestructura.

Los programas actuales contra la pobreza, en términos generales, están bien diseñados. El cambio de subsidios generalizados a dirigidos y el énfasis en inversiones sociales y de infraestructura en regiones marginadas, constituyen métodos efectivos para ayudar a los pobres. Más aún, el aumento de recursos a la lucha contra la pobreza, en un contexto de reducción del déficit fiscal, es un logro significativo.

Aún así, son necesarios algunos ajustes. Primero, las transferencias de ingreso derivadas de los programas de subsidios en las zonas urbanas son mayores que en las rurales. Este desbalance debe ser aliviado canalizando aún más recursos a las zonas rurales, no reduciendo los recursos a las urbanas. Segundo, se requiere enfocar aún más los programas dirigidos hacia la población en extrema pobreza, mejorando los mecanismos y la base de datos para identificar a la población objetivo. Tercero, es necesario incrementar la efectividad de los recursos dedicados a las zonas rurales, poniendo más énfasis en los programas que explotan las complementariedades entre información, salud y nutrición, ya que en estas zonas estas complementariedades no pueden alcanzarse simplemente mediante la transferencia de mayores ingresos a la población en extrema pobreza.

---

(\*) Santiago Levy, *La pobreza en México*, en Examen de la Situación Económica de México, Vol. LXIX, núm. 808, marzo de 1993 pp. 99-107.

Hay pocos datos para hacer una evaluación cuantitativa de los programas de Pronasol. Sin embargo, su diseño general parece adecuado. Destaca, aparte de los montos canalizados, el proceso que requiere contribuciones directas de esfuerzo por parte de los beneficiarios, al mismo tiempo que se amplía su participación en la selección e implementación de las obras y programas. Estas características contribuyen significativamente a una mejor identificación de las necesidades más apremiantes de los diferentes grupos, y a una mejor ejecución de las acciones específicas. Cabe apuntar, empero, que las restricciones presupuestales y administrativas sugieren que se puede ganar mucho concentrando más los esfuerzos de Pronasol en sus componentes más efectivos.

Además, sus programas parecen dedicarse más a la población en pobreza moderada. A pesar de Pronasol y de las tiendas rurales de Diconsa, parece ser que la población en extrema pobreza en las zonas rurales es la menos atendida a pesar de ser la más necesitada.

Finalmente, existe el riesgo de pensar que Pronasol y los programas de subsidios dirigidos son suficientes, y que por lo tanto el resto del diseño de la política económica puede ser divorciado de consideraciones de pobreza. Dadas las dimensiones de la pobreza en México, el invertir directamente uno o hasta dos por ciento del PIB en programas contra la pobreza no será suficiente. Si no hay un esfuerzo sistemático por canalizar recursos productivos al campo vía inversiones en infraestructura hidráulica y de otro tipo; si no hay una mejora substancial en la operación de los mercados laborales que permita una mayor y más rápida integración al mercado de trabajo formal de los grupos con baja calificación, y si no hay una mejora substancial en la calidad de la educación y las posibilidades de adquirir capital humano, entonces es poco probable que se pueda dar una reducción sostenida y cuantitativamente significativa de la pobreza en México.

## 4. EL PANORAMA EDUCATIVO EN MEXICO

### 1. Síntesis histórica

La educación y la cultura son dos elementos que siempre van unidos, que se complementan y que se influyen mutuamente. Por ello, el proceso educativo es de importancia vital para el desarrollo cultural de cualquier sociedad, y en nuestro caso, del desenvolvimiento de las ideas que orientan y dan conciencia a la nación mexicana, a la constitución del sistema que ha de encargarse de la conformación cultural y educativa en nuestro país. Así, hemos podido presenciar para cada periodo en la historia de la educación condiciones distintas y diferentes que los distinguen de los demás: durante la Colonia la cultura religiosa y tradicional se imponía en todas las instituciones docentes y en las actividades educativas; con la Independencia todo cambió de dirección al favorecer el desarrollo de una personalidad individual, racionalista, que lucha por ideales como la libertad, la igualdad y el progreso. Durante esta etapa se pretenden reemplazar las propuestas hechas durante el periodo anterior. En este sentido, el uso de la razón debe imponerse ante cualquier vínculo que pueda dirigirse a las fuerzas de la tradición y a las tendencias conservadoras.

La filosofía adoptada con el movimiento de Reforma impone un nuevo concepto cultural que habría de guiar a la educación mexicana: la filosofía positivista que propone al desarrollo científico naturalista como la única alternativa de educación y progreso concebido únicamente desde una perspectiva material; después de ésta, durante la etapa santanista, el país vivió una época de retroceso educativo que posteriormente fue seguida por un periodo de progreso continuo durante el porfiriato, cuando el sistema educativo alcanza por primera vez su organización más coherente sentándose las bases para la enseñanza primaria así como los institutos científicos y literarios que son el antecedente de las actuales universidades. En 1876, inicio de la primera etapa del porfiriato, el gobierno se hace cargo de las tareas fundamentales de la educación constituyéndose en el poder rector dirigente del sistema educativo nacional. Sin embargo, y debido a su incipiente conformación en los primeros momentos, la educación porfiriana se concentra esencialmente en las zonas urbanas orientando sus esfuerzos a las clases dirigentes, aunque también estuvo abierta a las clases populares y de menores recursos.

Con la Revolución se pretenden corregir los defectos heredados del porfiriato organizando un sistema orientado a la atención de la educación popular. Se establece la enseñanza rural, la educación indígena y la enseñanza técnica, aunque todavía no se sientan las bases que sustenten

una ideología plenamente revolucionaria en la esfera educativa del país, dejando un espacio vacío que deberá ser completado en el proceso de maduración del nuevo sistema.

Durante el gobierno del general Ávila Camacho, el Secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet, propone con éxito los ideales que dan forma al proyecto educativo mexicano en el artículo tercero de la Constitución. Desde entonces y hasta ahora, el programa educativo ha seguido cambiando, ajustándose a las necesidades y requerimientos de la evolución de cada etapa, reflejando los objetivos políticos y metas nacionales que en cada momento son considerados como esenciales y prioritarios.

Los últimos acontecimientos que han sobresalido en materia educativa ponen en evidencia la necesidad de continuar con la evolución del sistema educativo a través de reformas e innovaciones para el mejoramiento del bienestar de la sociedad a través del acceso a la educación; el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, así como la elaboración de los nuevos Libros de Texto Gratuitos, representan el reconocimiento actual de esta necesidad. La parte central del Cuarto Informe de Gobierno del Presidente Salinas de Gortari en materia educativa se refirió precisamente a estos aspectos; también se mencionó el programa de formación de maestros, la participación del gasto educativo en el PIB, los aumentos salariales a los profesores, y el incremento al apoyo de la investigación científica de la educación media superior. En el ámbito propositivo destaca la modificación al artículo tercero constitucional para darle carácter obligatorio a la educación secundaria, aunque también se refirió el informe a la necesidad de trabajar en favor del bienestar de los maestros, en incrementar la participación social en educación, y alcanzar una educación de mayor calidad si se quiere ser competitivo. Mención especial debe hacerse del anuncio de incrementar en un 60 por ciento el apoyo al desarrollo de la ciencia y la tecnología, y en un 40 por ciento el presupuesto para la educación media superior y superior.

El presidente dió a conocer los incrementos que ha tenido el presupuesto para la educación durante su mandato: del 3.6 por ciento al 5 por ciento del PIB, considerando el gasto público y el privado, aunque todavía lejos del 8 por ciento recomendado. El aumento al salario de los profesores en el mismo periodo es del 60 por ciento, siendo el sueldo promedio de 4 salarios mínimos.

La necesidad de reconocer e implementar estos cambios es solamente una pequeña parte de lo que resta todavía por hacer en nuestro país; el continuo deterioro que ha sufrido la sociedad mexicana desde 1982 ha implicado la privación de muchos satisfactores elementales y el acceso



a la educación a una buena parte de la población. Sin embargo ha habido otros aspectos que han mantenido su ritmo de crecimiento y que sobre todo se han concentrado en la atención a la educación básica.

### **1.1 La educación pública después de la Independencia**

La educación pública en México nace con el liberalismo. Las leyes del 21 y 23 de octubre de 1833, expedidas por Valentín Gómez Farfás, marcan su inicio. Al crear la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales, al declarar libre la enseñanza y al secularizar un conjunto de instituciones para dedicarlas al servicio educativo, se define por vez primera la competencia del Estado respecto a la educación en el México independiente. Con la Constitución de 1857 y el desarrollo de las corrientes liberales, así como las Leyes de Reforma y en particular la Ley Lerdo de diciembre de 1874 que establece el carácter laico de la educación primaria, el proyecto de una educación pública, gratuita, dependiente del Estado, sin influencia eclesiástica y destinada a toda la población, se postula como tal, aunque como consecuencia de las continuas interrupciones en la consecución de una política única a causa de las intervenciones y luchas internas que sucedieron durante casi medio siglo, la concreción de un gobierno central y la implantación de políticas educativas en toda la república no se consigue sino hasta 1876, durante el primer periodo del porfiriato.

Sin embargo, las primeras reformas no pudieron favorecer mucho al país, ya que inconformes con ellas, los grupos conservadores apoyados por Santa Anna dieron a conocer en mayo de 1834 a través del Plan de Cuernavaca la supresión de éstas. Ello determinó por algún tiempo que la educación decayera y fuera atendida de manera anárquica por distintos grupos y algunos colegios auspiciados por el clero. No obstante, los lineamientos establecidos sirvieron después para establecer las condiciones que caracterizarían a la educación pública en México.

En 1843 en el documento conocido con el nombre de Bases Orgánicas se expidió un plan general de enseñanza que creaba la Dirección General de Instrucción Primaria, así como una Junta Directiva de Instrucción Superior, haciendo explícito el interés que el gobierno tenía por controlar la educación, estableciendo la nacionalización de aquellas instituciones particulares que recibieran cualquier tipo de subsidio por parte de éste. Este interés se vio nuevamente interrumpido por la guerra con los Estados Unidos y la guerra de los Tres Años, pero el 15 de abril de 1861 se hizo un nuevo intento por controlar la educación a través de la ley expedida por Juárez para ese ramo. Se proponía la unificación del plan de estudios de instrucción elemental y

la creación del mayor número posible de escuelas primarias para que bajo la dirección del gobierno se pudieran atender las necesidades educativas de nuestro país.

A partir de la restauración de la República, en los momentos en que se organizaba la educación nacional y se establecían sus características, se inició un conflicto entre los liberales y los positivistas. Se oponían en lo que se refería a la obligatoriedad de la enseñanza, pues los liberales consideraban que esa condición de la educación atacaba la libertad, mientras que los positivistas eran partidarios de ella y afirmaban que ese principio haría posible preservar la libertad. Ambos grupos aceptaban la enseñanza laica, pero los liberales afirmaban que ésta no debe someter a discusión ningún principio religioso o político. Los positivistas, por su parte, rechazaban ese tipo de laicismo, al que consideraban neutral, y se pronunciaban por una educación orientada a destruir cualquier prejuicio, para lo cual se recomendaba que la educación formara hombres prácticos con base en la enseñanza de las ciencias positivas; por esta razón se afirma que la educación positivista propuesta originalmente por Gabino Barreda en las Leyes Orgánicas de Instrucción Pública de 1867 y 1869 y que fueron los instrumentos jurídicos que sirvieron de base para organizar la educación en México, planteaba la necesidad de formar la generación de mexicanos que se encargara de hacer realidad el progreso material del país.

En la ley de 1867 se proponía la unificación de la instrucción primaria, a la vez que se consideraba a ésta obligatoria y gratuita. Otro de los aspectos más importantes de esta ley fue la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, considerada por su inspirador, Gabino Barreda, el más sólido cimiento de la enseñanza superior. Dos años después el gobierno de Juárez expide la Ley de Instrucción Pública de 1869. En ella se mantuvieron la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza primaria, pero además se suprimió la enseñanza de la religión, con lo que la instrucción elemental adquiría las características de obligatoria, gratuita y laica que conserva hasta nuestros días.

Durante el gobierno de Maximiliano la preocupación por la educación superior es patente y se pretende reorganizarla a través de la Ley de 1865, donde se declaraban ilegales los estudios hechos en algunas escuelas superiores que carecieran de reconocimiento para ejercer dicha enseñanza. Sin embargo, todas las disposiciones de este gobierno cesaron tan pronto los ejércitos republicanos vencieron a los imperialistas en Querétaro. Con la Ley Orgánica de 1869 se mantenía suprimida aún la Universidad, pero se legisló en materia de educación superior, indicándose que escuelas podían ofrecerla y a que planes de estudios tendrían que sujetarse.

Después de la muerte de Benito Juárez en 1872, Sebastián Lerdo de Tejada se hizo cargo de la presidencia. Sostuvo una política radical que lo llevó a convertir en constitucionales las Leyes de Reforma, a ordenar el cumplimiento estricto de la ley que prohibía las reuniones religiosas fuera de los templos y algunas leyes que disponían la expulsión de religiosos, medidas que le acarrearón la oposición de la Iglesia y que provocaron insurrecciones en algunos poblados. En materia educativa se propuso hacer realidad el laicismo, para lo cual dictó en 1874 una nueva ley que prohibía la enseñanza religiosa en los planteles oficiales e imponía en su lugar la enseñanza de una moral laica.

En 1875 José Díaz Covarrubias, responsable de organizar y administrar la educación pública durante el gobierno de Lerdo de Tejada, publicó un estudio sobre la instrucción pública en México.<sup>(1)</sup> Este documento revelaba que en ese año existían más de 8,000 escuelas en el territorio nacional y que en ellas se atendían a 349,000 niños de una población infantil de 1,800,000; atendiendo a estos datos es fácil darse cuenta del déficit que existía de niños sin escuela, sin embargo Covarrubias señalaba dos hechos que evidenciaban el progreso alcanzado hasta ese momento: uno era el incremento indudable de los planteles de instrucción elemental, pues en 1843, de acuerdo con el informe de Manuel Baranda al Congreso en 1844, existían 1,310 escuelas y en 1870 había 4,500 planteles de este tipo, en tanto que tan sólo cinco años después el número de escuelas primarias se había duplicado. El otro consistía en que de esas 8,000 escuelas, solamente 2,000 eran particulares y el resto eran planteles oficiales. Afirmaba que únicamente quedaban en el país 117 escuelas atendidas por el clero e insistía en alcanzar mejores condiciones en la retribución de los 8,000 maestros que prestaban sus servicios en las escuelas primarias del país.

### **1.2 La primera etapa del porfiriato (1876-1901)**

Durante este período se lograron muchos avances en cuanto a educación. La influencia de varios pensadores que destacaron por su doctrina liberal en la segunda mitad del siglo XIX fue decisiva para la evolución social en esos momentos, además de los estímulos que aportaron las teorías pedagógicas de algunos educadores y que durante el porfiriato establecieron las bases de la educación moderna y científica.

---

(1) Raúl Bolaños Martínez. *Orígenes de la Educación Pública en México*, en Fernando Solana *Historia de la Educación Pública en México*. Fondo de Cultura Económica y Secretaría de Educación Pública, 1981, p. 38.

Al triunfar la revuelta de Tuxtepec, y como consecuencia de la llegada del general Porfirio Díaz al poder, la educación, a la que ya se le puede llamar pública, presentó en nuestro país características muy definidas. En el nuevo gobierno colaboraron algunos intelectuales que trataban de imponer los principios básicos del liberalismo, aunque se puede afirmar que la mayoría de los funcionarios sustentaban las ideas positivistas introducidas por Barreda, responsable de la solución de los problemas educativos durante el régimen de Juárez, y procuraban que éstas prevalecieran de modo oficial.

El positivismo es eminentemente naturalista en su base, y considerando el éxito de los métodos empleados en las ciencias naturales, sobre todo el de la experimentación, plantea que las demás ciencias deben utilizar estos métodos<sup>(2)</sup>. Apoya su teoría en un intelectualismo rígido, en el cual la razón es el instrumento para comprender las verdades científicas. Los liberales pretendían la consecución de la libertad y el progreso, pero no habían considerado conscientemente la necesidad del orden; en cambio los positivistas fundaban precisamente en el orden la posibilidad de aplicación de su doctrina. Orden en el manejo de la ciencia, orden en la educación, orden social en la vida del Estado, en fin, la libertad y el progreso serían posibles sólo como consecuencia de la existencia del orden y no podrían prescindir de éste. Estos mensajes fueron introducidos en nuestro país por los positivistas, con la finalidad de organizar la educación pública; consideraban que el empleo del conocimiento científico y una formación completa lograrían el orden social necesario para permitir el progreso de México.

Por otro lado, los intelectuales liberales se preocuparon por fundamentar una educación que correspondiera a la ideología que por tanto tiempo su partido había defendido y siempre plantearon la necesidad de combatir la marcada intervención del clero sobre la educación. El liberalismo se apoyó en los elementos del positivismo para formar un nuevo tipo de hombre, consciente de su capacidad para transformar las condiciones de su existencia, resultando así en que numerosos liberales se transformaran en positivistas.

La confrontación de estas dos posiciones afectó al conjunto de las acciones políticas del gobierno de Porfirio Díaz, de manera particular en el campo de la educación nacional; su dominio fue alternativo y con cierta frecuencia se produjeron situaciones de conciliación. Ambas, por fortuna, aceptaron la introducción y el desarrollo de nuevas y avanzadas técnicas metodológicas, necesarias para la reforma educativa que la sociedad mexicana requería.

---

<sup>(2)</sup> Ver Leopoldo Zea. *El positivismo en México*. México, Fondo de Cultura Económica, 1981 pp. 120-133.

El cargo de Secretario de Justicia e Instrucción Pública fue ocupado en un primer momento por Ignacio Ramírez, cuya preocupación principal fue atender la compleja cuestión educativa del país: la instrucción primaria, la instrucción de los indígenas, el papel de la mujer en la enseñanza y la educación superior. En él se conjugaban la doctrina liberal y la filosofía positivista, ya que siempre se manifestaba práctico y científico.

Al retirarse Ignacio Ramírez en mayo de 1877, Protasio P. de Tagle ocupó su lugar hasta noviembre de 1879. Continuó con las tareas iniciadas por los anteriores secretarios y conservó la misma línea pedagógica, filosófica e ideológica. Liberal, positivista y reformador, se enfrentó a la presencia de la religión en la enseñanza, y combatió los prejuicios y la rutina del trabajo escolar. La reforma de la enseñanza comenzada por Ignacio Ramírez en la que consideró que la instrucción debería basarse en la experiencia y en las necesidades sociales, tuvo una continua implementación durante la gestión de Tagle, apoyado por educadores partidarios de esta reforma como Manuel Flores, quien con su teoría pedagógica de que "la verdadera enseñanza debe ser concreta y objetiva, es decir, debe tratar de elevarse a los principios, a las leyes y a las reglas, partiendo de la observación de los casos particulares que les sirven de fundamento", ordenó que se elaborara un plan de estudios completo para la instrucción elemental, organizando en forma cíclica las asignaturas básicas, para lo cual se redactaron nuevos programas de cada una de ellas, con la pretensión de terminar con la anarquía que existía en las escuelas.

Durante la presidencia de corte liberal de Manuel González vigente de 1880 a 1884, se dieron virajes en la política educativa y en las concepciones y aplicaciones de la teoría pedagógica. La cartera de educación fue ocupada primero por Juan N. García y después por Ezequiel Montes, este último ligado políticamente con González y como tal, enemigo del positivismo al que cuestionaba como doctrina que anulaba la libertad del hombre. Además, combatió abiertamente la reforma en la enseñanza que se venía gestando en las administraciones anteriores. Sostenía que la filosofía positivista ponía en peligro la libertad, en aras del desarrollo económico y que como no aceptaba sino lo que pudiera demostrarse, llevaba al escepticismo.

Aunque prevalecieron los principios del positivismo en lo general, su aplicación en los años posteriores fue matizada por sentimientos liberales que los suavizaron considerablemente, al menos en lo relacionado con la instrucción pública. Los planteamientos expuestos por Ezequiel Montes tuvieron fuerte repercusión en los campos de la pedagogía y la política educativa. Los planteamientos se dividieron aún dentro del régimen del presidente González donde existían corrientes políticas antagónicas. Se puede afirmar que de aquella controversia surgió una

solución de síntesis en la que por algunos años se fundieron los ideales de la doctrina liberal con los avances pedagógicos propiciados por el advenimiento de la filosofía positivista en nuestro país.

En septiembre de 1882 fue nombrado Secretario de Justicia e Instrucción Pública Joaquín Baranda, con la intención de cubrir la necesidad del presidente González de reorganizar su gabinete y dar una nueva fisonomía a la secretaría encargada de la instrucción, dados los problemas de la gestión de Ezequiel Montes. El nuevo Secretario permaneció en su puesto hasta 1901 cuando fue retirado por razones políticas. Bajo su dirección se celebraron importantes congresos de Instrucción pública, el número y calidad de las escuelas se incrementó, la educación normal alcanzó niveles sin precedente, se dictaron diferentes leyes para cuidar de la correcta realización de los avances educativos bajo la vigilancia del Estado, y toda una generación de educadores mexicanos de alto nivel aportó sus experiencias para formar una teoría pedagógica tan avanzada que compitió con éxito frente a los sistemas educativos más importantes a nivel mundial.

Baranda era partidario del positivismo, aunque cabe advertir que su criterio acerca del mismo le permitió una aplicación liberal de esa doctrina en un sentido humanístico. Protegió la enseñanza basada en la ciencia a la vez que facilitó la realización de actividades inspiradas en la versatilidad del espíritu humano, de tal modo que la educación en México tuvo un impulso considerable. Una vez que se hizo cargo de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, decretó el 3 de abril de 1883 algunas adiciones a la Ley Orgánica de Instrucción de 1869 con el propósito de actualizar su contenido. Más tarde, asesorado entre otros por Justo Sierra, procuró la elaboración de un proyecto de Ley de Instrucción Pública en el Distrito y Territorios Federales. El documento presentaba siete artículos, y de su contenido se destacan: la división de la instrucción primaria en elemental y superior; los planes de estudio; la gratuidad de todas las escuelas oficiales de instrucción primaria; la prohibición para que en estos establecimientos intervinieran miembros del clero; el nombramiento de maestros ambulantes en las localidades en donde no existieran escuelas; el carácter obligatorio de la instrucción primaria elemental, en el Distrito y territorios federales (las personas que ejercieran la patria potestad tenían la obligación de demostrar que los niños a su cargo recibían instrucción primaria elemental) y las normas de vigilancia y sanciones para los infractores.

Es indudable que durante el porfiriato la educación pública recibió especial atención por parte del gobierno federal, aunque conviene especificar que faltaba mucho por hacer. Al finalizar el siglo XIX, existían siete secretarías de Estado: Relaciones Exteriores, Gobernación, Fomento, Guerra y Marina, Hacienda, Comercio y Justicia e Instrucción Pública, que estaba encargada no

sólo de todo lo que se relacionara con la educación, sino que también atendía los aspectos jurídicos del Ejecutivo.

Es interesante observar que la proporción del gasto público destinado a la educación pública en el periodo de 1868 a 1907 registró un promedio de 4.5%<sup>(3)</sup>. De acuerdo a Francisco Larroyo, "hacia 1900 la población del país llegaba a poco más de doce y medio millones de habitantes; de éstos, 2,500,000 aproximadamente estaban en edad escolar y sólo disfrutaban de enseñanza primaria alrededor de 800,000 alojados en 11,800 escuelas; no más de un 33% de los niños recibían esta instrucción. Un siglo antes sólo existían diez planteles destinados a la enseñanza elemental en la Nueva España; en 1843, 1,310; en 1874, un año que señala una época próspera en materia de educación, 8,103, que albergaban una población de 349,000 alumnos, no más de un 20% de los niños en edad escolar. De dichas 11,800 escuelas, 531 estaban en el Distrito Federal; de ellas 202 eran sostenidas por particulares. Puebla (con 1,149 escuelas) y el estado de México (con 1,056) tuvieron el mayor número de este tipo de planteles, ... en el censo de 1895, de los 12,631,558 habitantes, 10,445,620 no sabían leer ni escribir, y 328,007 sólo sabían mal leer."<sup>(4)</sup>

### 1.3 La segunda etapa del porfiriato (1901-1911)

En 1902 los antagonismos políticos forzaron la renuncia de Joaquín Baranda, quien fue sustituido por Justino Fernández como nuevo secretario, y Justo Sierra en la subsecretaría de Justicia e Instrucción Pública. Durante este periodo se creó el Consejo Superior de Educación Pública, que buscaba dos propósitos fundamentales: unificar los criterios del quehacer escolar en todos los niveles del plan de educación, y extender a todo el país este esfuerzo unificador a través de planes de estudio, programas de enseñanza, métodos pedagógicos, libros de texto y otros materiales de trabajo. El contenido político y técnico de la gestión educativa es la continuación orgánica y personal de la reforma educativa iniciada en los congresos de Baranda.

En 1905 se crea la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes de la que Justo Sierra es titular. Durante su gestión sostiene el contenido liberal de la educación a través del uso de libros de texto que mantienen una clara orientación en este sentido. En diciembre de 1903 el Congreso

<sup>(3)</sup> Antonio Barbosa Heldt. *Cien años en la educación de México*, Pax-México, 1972, citado en Fernando Solana *Historia de la Educación Pública en México*. Fondo de Cultura Económica y Secretaría de Educación Pública, 1981, p. 79.

<sup>(4)</sup> Francisco Larroyo. *Historia comparada de la educación en México*, novena edición, Porrúa, 1970, citado en Fernando Solana *Historia de la Educación Pública en México*. Fondo de Cultura Económica y Secretaría de Educación Pública, 1981, p. 80.

de la Unión concede al Poder Ejecutivo facultades extraordinarias en materia de legislación educativa y en virtud de ello, en 1908, Justo Sierra propone un proyecto de Ley de Educación Primaria para el Distrito Federal y los territorios. La ley propuesta definiría la naturaleza y los fines de los servicios que regiría así como el concepto que manejaría: educación o instrucción. Justo Sierra se pronunció por el concepto de educación, definiéndolo en el artículo primero de dicha ley: "Las escuelas primarias oficiales serán esencialmente educativas; la instrucción en ellas se considerará sólo como un medio de educación". El Estado educador es la tesis fundamental de su pensamiento político-educativo así como el acentuar el esfuerzo del porfirismo por mostrar su fidelidad a la doctrina del Estado laico: "Si la educación es la ciencia del desarrollo metódico de nuestras facultades, la instrucción, agente principalísimo del desarrollo de las facultades mentales, forma, sin duda, parte integrante de la educación. El deber de los padres de proporcionar la educación a sus hijos tiene un fin social perfectamente perceptible, y es como la parte espiritual de sus funciones de conservadores de la especie humana. Educar es nutrir, y así como donde la acción individual no alcanza a cubrir los deberes de alimentación, la sociedad tiene necesidad de suplir y complementar esa acción, porque se trata de su conservación y de su vida misma, así cuando de educar se trata, la sociedad tiene la misión de fijar los preceptos, sancionarlos con penas y encargarse de cumplirlos cuando falta o no es bastante la acción individual"<sup>(5)</sup>; reconoce en el gobierno el supremo deber de impartir educación al pueblo, y subraya la obligación de todos de cooperar en la consecución de esta meta como un deber de todos para con la patria.

Las realizaciones educativas del porfirato son muchas. En primer lugar una extensa construcción de teoría educativa, cuatro congresos pedagógicos nacionales: los de 1882, 1889-1890, 1890-1891 y 1910. En la práctica, el desarrollo de la educación primaria sólo alcanza la capital de la República, las capitales de los estados, las ciudades más importantes y los municipios más populosos. La Escuela Preparatoria, como institución del plan educativo del gobierno se propagó a todo el país; todos los estados tuvieron su escuela preparatoria. La tradición liberal de los institutos científicos y literarios, de los colegios civiles y de los liceos no sólo permaneció vigente, sino que se mejoró considerablemente. Al igual que las escuelas preparatorias, casi todos los estados contaron con escuelas normales, alcanzando a la mayoría de las capitales y ciudades importantes. La expresión más clara del ideal de una educación para el pueblo fue encabezada por Justo Sierra, continuando con la política educativa de Baranda hasta el final del régimen.

---

(5) Justo Sierra. *Textos. una antología general*. México, SEP-UNAM, 1981, pp.15-16.



#### 1.4 La educación durante la revolución

Triunfante el movimiento iniciado en 1910 por don Francisco I. Madero, el país hubo de sufrir en 1913 la influencia de la reacción política y social encabezada por el usurpador Huerta. Pero vencida ésta, la Constitución de 1917 habría de dar un paso importante en materia educativa, al fijar los límites de la libertad de enseñanza, y el sentido de la educación laica. La Comisión redactora del artículo 3o. decía: "Se entiende por enseñanza laica, la enseñanza ajena a toda creencia religiosa, la enseñanza que transmite la verdad y desengaña del error inspirándose en un criterio absolutamente científico". El contenido conceptual de esta definición resalta las ideas de la época, y asegura la determinación de *la verdad* transmitida a través de la educación; quizá sea una forma demasiado pretenciosa de manifestar los límites y alcances de la educación, pero sobre todo del concepto de la verdad como tal.

Las preocupaciones sociales de la Revolución dejaron, sin embargo, sin una reforma trascendental en el ámbito educativo; se consagró en el texto constitucional el principio de la enseñanza laica en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que en la enseñanza primaria que se impartiera en las corporaciones religiosas y ministros de algún culto, de fundar o dirigir escuelas de instrucción primaria. Se proclamó además el carácter gratuito de la enseñanza primaria en un criterio rigurosamente científico.

En 1918, el entonces presidente Carranza pretendió modificar el artículo 3o. para volver a la enseñanza libre, pero su proyecto no se convirtió en reforma constitucional.

Citamos a continuación el testimonio de un general zapatista en el que podemos reconocer de alguna manera la urgencia de hacer extensiva la educación a un mayor número de mexicanos:

"-- ¿Por qué quería escuelas, general?

-- Porque yo lloré más de veinte veces de que me llevaran correspondencia, más de veinte veces, y me decía mi secretario: <Mira, fíjate que viene en clave>. ¿Qué cosa era la clave? ¡Qué sabía yo, qué cosa es en clave! Yo sabía lo que duele cuando uno no sabe. Va a una calle, tiene uno que ir preguntando. Y entonces no quiero que los míos sufran lo que yo sufrí... Me aproveché para abrir cuantas escuelas pude... hice más de cincuenta escuelas."<sup>(4)</sup>

---

(4) Eugenia Meyer, *Entrevista con el general Tiburcio Cuéllar*, México, 8 de marzo de 1973, Programa de Historia Oral 1/45, INAH.

### 1.5 José Vasconcelos, primer Secretario de Educación Pública

Las funciones y la estructura administrativa de la nueva Secretaría fueron introducidas por José Vasconcelos<sup>(6)</sup>. La dividió en tres ramas generales: *escuelas* (aumento de escuelas públicas, introducción de escuelas rurales y técnicas, creación de escuelas preparatorias del nivel de la capital en las capitales de provincia); *bibliotecas* (ambulantes, juveniles, bibliotecas públicas en cada población mayor de tres mil habitantes. El Estado debía constituirse en el Gran Editor de textos técnicos y culturales y de manuales de divulgación, como esos textos y manuales no existían en México debía constituirse asimismo en el Gran Traductor), y *Bellas Artes* (la verdadera educación del país estaba en la estética, la energía cósmica de un pueblo nuevo debería encauzarse al juego y al arte populares, y sustraerse de la crueldad bárbara).

En el ramo de escuelas impulsó la educación elemental infantil y adulta; creó escuelas técnicas e industriales, y aún en las elementales se instaló como obligatoria la enseñanza para el trabajo (talleres, huertas, granjas). Se formaron centros de pequeñas industrias populares (corte, cocina, artes domésticas, albañilería, electricidad, mecánica, carpintería, manufacturas, empaques, conservas, diseño industrial). Más de cincuenta escuelas de este tipo se fundaron en la ciudad de México y en Guadalajara, pero funcionaron muchas más improvisadas en locales sindicales, vecindarios y fábricas.

### 1.6 La obra educativa durante el periodo 1946-1976

En el primer periodo como secretario de Educación Pública (1943-1946), Jaime Torres Bodet logró instituir los principios de la doctrina educativa que desde entonces rige a México y en la que se iniciaron las grandes líneas de su crecimiento y desarrollo. Trazó algunas líneas fundamentales del sistema educativo como la alfabetización, la construcción de escuelas, la enseñanza técnica, la capacitación magisterial y la labor editorial a través de la Biblioteca Enciclopédica Popular en la que, a su manera, continuaba las ediciones de los clásicos de Vasconcelos.

Durante el periodo de gobierno de Miguel Alemán que comenzó en 1946 destaca la construcción de escuelas y la Ciudad Universitaria, el aumento considerable de las escuelas primarias y secundarias, la organización de la enseñanza normal, la fundación de los institutos de Bellas Artes, Nacional Indigenista y Nacional de la Juventud, que son las obras más importantes de la

---

<sup>(6)</sup> José Joaquín Blanco. *Se llamaba Vasconcelos*. México, Fondo de Cultura Económica, 1983, pp.91-93.

política educativa del sexenio. Sin embargo, la alfabetización registró un retroceso importante; la cuestión indigenista fue desatendida, así como la enseñanza agrícola y rural. En cuanto a los presupuestos asignados a Educación Pública, en 1947 el presupuesto educativo representaba el 14.21% del presupuesto federal, en tanto que el último año del régimen de Avila Camacho representaba el 17.48%. En el último año del gobierno de Alemán, el presupuesto educativo bajó al 10.69%, el más bajo desde 1929 hasta ese momento.<sup>(7)</sup>

Los excesivos créditos del extranjero, el creciente gasto público y el desnivel de la balanza de pagos, fueron algunos de los elementos que durante el sexenio de Adolfo Ruiz Cortines dieron lugar a una crisis económica que desencadenó la devaluación del peso en abril de 1954, con la nueva paridad de 12.50 por dólar, que sustituyó a la de 8.64 establecida durante el sexenio de Miguel Alemán. Siguiendo la política del régimen, los servicios educativos fueron aumentados, sin que se intentaran reformas que pudiesen llamarse cualitativas y que afectaran los métodos, los programas de estudios, la metodología o los textos escolares. Se practicó una política de incremento educativo.

La labor educativa durante el sexenio 1958-1964 puede caracterizarse por la instauración del Plan de Once Años, con el que se busca dar atención preferente a quienes menos tienen y que a su vez necesitan más de la educación, y la introducción del libro de texto gratuito. Más del 25% del presupuesto federal se destinó a la educación. En 1964 asistían a las escuelas primarias 6,600,000 niños, dos millones y medio más que en 1958.

Durante la gestión de Agustín Yáñez en la SEP de 1964 a 1970, período en que hubo cambios trascendentales que modificaron el punto de vista y la concepción de la educación y del futuro de la sociedad mexicana, se plantea una reforma educativa que tiene por principales objetivos: a) enseñar a pensar y a aprender, actividades desvirtuadas por el memorismo; b) remodelar la conciencia de solidaridad; c) abandonar los dogmatismos sobrevivientes o recientes; d) practicar el civismo, y e) vincular la educación al desarrollo económico. Esta revisión responde a la necesidad de seleccionar los conocimientos fundamentales que se transmitirán en cada etapa escolar, mediante métodos y medios modernos. Al comenzar el sexenio de Díaz Ordaz, como secretario de Educación Pública, Agustín Yáñez, señaló que era urgente tender al más alto nivel de rendimiento en la educación. Con este propósito se integró en junio de 1965 la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación. El informe presentado por esta comisión

---

(7) Raúl Cardiel Reyes, *El periodo de conciliación y consolidación*, citado en Fernando Solana *Historia de la Educación Pública en México*. Fondo de Cultura Económica y Secretaría de Educación Pública, 1981, p. 347.

presentaba una apreciación de la demanda de servicios educativos hasta 1970 y 1980, acentuando la importancia de atender ante todo la demanda de educación primaria. Sin embargo las medidas cualitativas propuestas eran genéricas y poco precisas. Tendían a asegurar la eficacia del sistema más bien que a modificar sus métodos y programas. Los graves sucesos sociales de 1968 impidieron la aplicación de este plan.

Durante la gestión de Víctor Bravo Ahuja en la SEP durante el sexenio de 1970-1976 se planteó la modernización de la administración pública así como la reestructuración de la Secretaría. La reforma educativa requería una reforma administrativa. La SEP, al acumular funciones y objetivos, había ido incorporando organismos existentes y estructurando nuevas dependencias que demandaban planeación y coordinación más adecuadas para evitar la limitada aplicación de éstos y la excesiva centralización administrativa.

La primera medida consistió en modificar la estructura orgánica. Se crearon cuatro subsecretarías: Educación Primaria y Normal; Educación Media, Técnica y Superior; Cultura Popular y Educación Extraescolar; y Planeación y Coordinación Educativa. En 1973 se inició un proceso de descentralización cuya primera etapa concluyó un año después.

Complementando las reformas educativas expuestas en el periodo, el 14 de diciembre de 1973 se expide la nueva Ley Federal de Educación, en la que se establece que la educación es un servicio público y que cumple una función social que ejerce plenamente el Estado, que también podrá participar la iniciativa privada bajo las condiciones que señale éste, y que es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad. Además, organiza el sistema educativo nacional, distribuye la función social educativa, precisa las bases del proceso educacional y los derechos y obligaciones sobre la materia. La reforma educativa se fundamenta en dos ordenamientos jurídicos: la ley que acabamos de mencionar y la ley Nacional de Educación para Adultos de diciembre de 1975. Sus principios son: formación de una conciencia crítica; popularización del conocimiento e igualdad de oportunidades; flexibilización y actualización permanentes del sistema educativo.

## **2. Reformas al artículo tercero constitucional**

El texto inicial del artículo tercero de la Constitución de 1917 en su primer párrafo asignaba a la educación estas tres notas distintivas: gratuita, obligatoria y laica. El primero de diciembre de 1934 el texto original es reformado: "La educación que imparta el Estado será socialista y,

además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social...El Estado podrá retirar discrecionalmente, en cualquier tiempo, el reconocimiento de validez oficial a los estudios hechos en planteles particulares".<sup>(8)</sup>

Los efectos de estas políticas aún se resienten, dejando una participación de menos del 5% en el sistema educativo a las escuelas privadas y todavía con un fuerte déficit para atender la demanda de una educación que responda a las necesidades de calidad que se requieren para afrontar los cambios estructurales que nuestro país vive actualmente.

El artículo tercero reviste vital importancia para el futuro de la sociedad, no sólo por las implicaciones que la educación tiene para el desarrollo y el bienestar presentes, sino además porque la educación representa también el vehículo por el cual el pensamiento político y la ideología de un Estado buscan su permanencia en el tiempo. Es a través de la educación y del contenido de los programas utilizados por ésta en la instrucción de las personas, que se encuentran las ideas que regirán la razón de las sociedades venideras. La importancia del artículo tercero la encontramos en el siguiente texto de Jesús Reyes Heróles al referirse a éste como el "resultado no sólo de una larga evolución histórica sino también de un acucioso y riguroso proceso de síntesis, exigido por nuestras realidades y su evolución. Es un artículo que postula la libertad de enseñanza, conciliando el establecimiento de una garantía individual con un derecho social, que busca el desarrollo armónico en las facultades humanas, el amor a la patria, la solidaridad internacional en la independencia y la justicia, la democracia como un sistema de vida, un sano nacionalismo revolucionario", y continúa refiriéndose a éste como "un artículo de un claro social liberalismo en el sentido de que se funda la práctica de la solidaridad social en el respeto a las libertades espirituales y a la dignidad del hombre y un limpio nacionalismo que no niega su concurso a las grandes causas universales y a la solidaridad y cooperación entre pueblos y estados"<sup>(9)</sup>.

Sin embargo, en términos generales, hemos llegado a un punto en el que los esquemas planteados por el Estado, antes invulnerables a la iniciativa del cambio, ahora presentan esa posibilidad; las iniciativas surgidas del Ejecutivo, que eran imposibles o muy difíciles de cuestionamiento, son ahora objeto de esa nueva condición bajo el aparente aumento de

---

<sup>(8)</sup> José E. Iturriga. *La estructura social y cultural de México*. SEP Cien de México, 1987 p.182.

<sup>(9)</sup> Jesús Reyes Heróles. *Educar para construir una sociedad mejor*. México SEP, 1985, pp. 57-58.

democracia en la vida social y política de nuestro país. Tal fue el caso de la última iniciativa que envió el titular del Ejecutivo federal para modificar nuevamente el artículo tercero de la Constitución Política, que sintetiza los grandes principios orientadores del trabajo educativo en México, y el artículo 31 del propio ordenamiento supremo, que estipula la obligación de los padres y tutores de hacer que sus hijos concurren a la escuela, pública o privada, para recibir educación primaria y secundaria.

Las modificaciones a las iniciativas presidenciales fueron producto, en primer término, de un grupo plural integrado por todos los partidos, una nueva forma de abordar desde la Cámara de Diputados el tratamiento de todas las iniciativas.

La iniciativa del Ejecutivo incluía tres modificaciones de gran significación<sup>(10)</sup>, que permitirán la transformación del sistema educativo nacional. La primera de ellas consistió en establecer el derecho a la educación. La iniciativa del presidente decía "Todo mexicano tiene derecho a recibir educación". A fin de lograr el establecimiento de un derecho universal, se llegó al acuerdo de no hablar ya de un derecho de los mexicanos, sino de todo individuo. La segunda frase de la iniciativa tenía una expresión desafortunada: "El Estado impartirá educación preescolar, primaria y secundaria a quien lo solicite". Las últimas cuatro palabras producían en la mayor parte de quienes las leyeron dudas e inseguridad. Se preguntaban si al no haber "solicitud" no había obligación del Estado de impartirla. También se consiguió modificar el texto de la iniciativa, a pases de que en su larga comparecencia el secretario de Educación Pública, insistió en que la fórmula de la iniciativa le parecía la mejor. El texto del dictámen quedó de la siguiente manera:

"Art. 3.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado — Federación, Estados y Municipios — impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias".

La mejoría del dictamen sobre la propuesta del Ejecutivo, se logró suprimiendo las palabras "a quien lo solicite". La última frase consagró la obligatoriedad de la secundaria, tema en el que ya había consenso. La segunda modificación importante que se hizo a la iniciativa, se refiere a la facultad del Ejecutivo federal para determinar los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República. Se alegó que con esa disposición que se encontraba en la Ley Federal de Educación, se consagraba el centralismo. Se dejaba en el jefe del

---

(10) Francisco José Paoli. *Las Reformas Constitucionales sobre educación*. El Financiero, viernes 8 de enero de 1993, suplemento Zona Abierta, p. 7.

Estado y de Gobierno, la decisión sobre los contenidos educativos de todo tipo en esos niveles en forma absoluta. La discusión permitió que en la fracción III se incluyera:

"Para tales efectos, el Ejecutivo federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale".

El Ejecutivo queda así obligado a considerar diversas opiniones. Primero de los gobiernos que podrán introducir sus puntos de vista sobre contenidos locales. En cuanto a los sectores sociales cuya opinión debe considerarse, no se precisó más. Hubo propuestas de que se mencionara en plan ejemplificativo a las agrupaciones de padres de familia, de maestros y de investigadores educativos. Hubo una oposición total en este punto de la representación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Así pues, los sectores sociales quedaron indeterminados, reservándose esa precisión para la ley secundaria. El avance consiste en que se abre a la opinión de grupos sociales y organizados vinculados a la tarea educativa, la determinación de los planes y programas de estudio.

No obstante estos esfuerzos, debemos reconocer que la calidad de la educación de un país no depende del número de años que se marquen como obligatorios, sino de las condiciones sociales, políticas y económicas, que permiten alcanzar mejores promedios de educación. José Vasconcelos, en uno de sus discursos, así lo remarcaba: "La pobreza y la ignorancia son nuestros peores enemigos... Seamos los iniciadores de una cruzada de educación pública, los inspiradores de un entusiasmo cultural semejante al fervor que ayer ponía nuestra raza en las empresas de la religión y la conquista. No hablo solamente de educación escolar. Al decir educación me refiero a una enseñanza directa de parte de los que saben algo, en favor de los que nada saben; me refiero a una enseñanza que sirva para aumentar la capacidad productora de cada mano que trabaja y la potencia de cada cerebro que piensa..."<sup>(b)</sup>

---

<sup>(b)</sup> José Vasconcelos, *Discursos*, 1920-1950, México, pp. 7-12.

### 3. Características del sector educativo en nuestro país.

#### 3.1 Matrícula general y educación primaria

Como consecuencia de los desórdenes en el gasto público y el crecimiento de la deuda pública externa e interna de 1982 a 1986, el gasto social decreció notablemente durante este periodo: el gasto educativo federal decrece seis veces más rápidamente que el PIB y cuatro veces más que el gasto federal en general. Durante el periodo 1981-1982 se invierte 3.7% del PIB en educación. Para 1987 se reduce 30% con respecto al bienio en términos reales.<sup>(11)</sup>

Un indicador relevante de la intensidad social de esa inversión es el presupuesto ejercido en materia educativa por la federación, estados y particulares como porcentaje del PIB. En 1981-1982 esta proporción alcanza 5.5%; el nivel recomendado por la UNESCO es 8% para países en vías de desarrollo. Para 1982-1986 con la disminución del presupuesto y gasto federal en educación, debido principalmente al incremento en pagos de servicio de deuda pública interna y externa, hubo aumentos en el número de matrículas, maestros y servicios: menos recursos para más servicios. A mayor necesidad se asignan menos recursos, explicando en parte la pérdida constante en la calidad de la educación y de los servicios que se proporcionaron.

La educación en general ha presentado en nuestro país, como en la mayoría de los países en desarrollo, una evolución constante e intensa. En 1950 existían 3,249,200 alumnos en el sistema educativo escolarizado; en el periodo 1975-76 esta cantidad llegaba a los 15,480,600 y para 1991 alcanza 25,895,300 alumnos como puede apreciarse en la gráfica de matrícula total del sistema educativo escolarizado.

Sobre el comportamiento de la matrícula nacional entre 1950 y 1991 se pueden distinguir dos efectos: el primero es un incremento en la matrícula total: entre 1950 y 1960 ésta casi se duplicó presentando un crecimiento para el periodo de 84.4% y de 88.0% si establecemos comparaciones entre 1960 y 1970. A partir de 1975 el crecimiento de la matrícula total presenta tasas decrecientes: de 1970 a 1975 crece 37.4%, hasta llegar a un crecimiento mucho más bajo de 2.5% en 1991 con respecto al ciclo 1985-1986. En las gráficas 1 y 3, así como en el cuadro 1, este comportamiento puede observarse más claramente.

---

(11) Juan Prawda. *Logros, inequidades y retos del Sistema Educativo Mexicano*. Editorial Grijalbo, 1987, pp. 183-201.



CUADRO 1  
México. Matrícula por nivel educativo, 1950-1991a

Matrícula	1950	1960	1970	1975-76	1980-81	1985-86	1990-91
TOTAL 1	3,249.2	5,993.0	11,269.5	15,480.6	21,465.0	25,253.8	25,895.3
Preescolar	3.55	3.84	3.55	3.47	4.99	9.43	11.06
Primaria	92.24	89.14	81.16	74.04	68.33	59.89	56.47
Capacitación para el trabajo				1.57	1.72	1.61	2.21
Secundaria	2.14	3.92	9.60	12.26	14.13	16.55	16.48
Profesional media (técnica)				0.51	0.57	1.42	1.72
Bachillerato	0.73	0.97	2.48	3.93	4.93	6.09	6.82
Educación media terminal	n.d.	n.d.	0.30				
Normal 2	0.42	0.82	0.50	0.99	1.55	0.76	0.47
Licenciatura	0.92	1.31	2.41	3.23	3.78	4.25	4.57
Posgrado 3				n.d.	n.d.	n.d.	0.20
	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

n.d.: No disponible

a: Porcentaje con respecto al total

1: Miles de alumnos

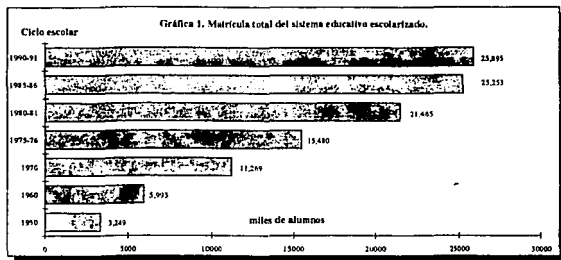
2: En el periodo 1985/86, se incluye además, el servicio de normal de licenciatura y a partir de 1989/90 sólo el servicio de normal de licenciatura.

3: Con anterioridad al ciclo 1985/86 la información de posgrado se incluía junto con la de nivel superior.

Fuente: Elaborado por el Departamento de Estudios Sociales, Banamex, con datos de: Carlos Salinas de Gortari, Segundo Informe de Gobierno, México 1990. Citado en México Social 1990-1991, Banco Nacional de México, pp. 209-210

El segundo efecto se refiere a la creciente participación de niveles de instrucción más avanzados dentro de la participación total. En 1950 la educación primaria representaba el 92.24% del total de alumnos del sistema educativo escolarizado; en 1991 esta participación había descendido hasta llegar a 56.47%. La participación decreciente dentro del total puede verse en el cuadro 1 donde además podemos también observar la evolución que han presentado dentro de la participación sectores como el del bachillerato y el de licenciatura. En 1960 el primero representaba el 0.97% del total frente al 6.82% en 1991. El nivel licenciatura correspondía en el mismo año al 1.31% del total contrastado con un 4.58% en 1991. Estas condiciones se pueden

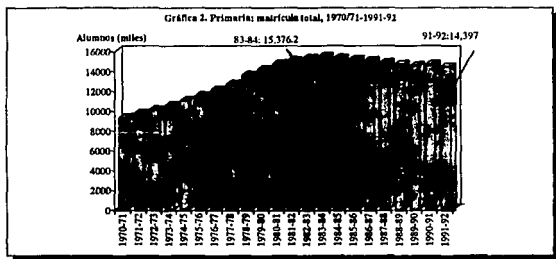
explicar tanto por un incremento de la población en edad escolar como por un mayor acceso a la educación.



Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento de Estudios Sociales, Banco Nacional de México, México Social, 1990-1991.

No obstante el comportamiento de la matrícula total en términos absolutos, la evolución del total de la matrícula de educación primaria a nivel nacional ha venido disminuyendo durante los últimos diez años, logrando su valor más alto en el ciclo 1983-1984, en el que alcanzó un total de 15,376,200 alumnos y a partir de entonces ha disminuido de manera constante hasta el ciclo 1991-1992 en el que la matrícula fue de 14,397,000 alumnos de acuerdo a datos del anexo al Cuarto Informe de Gobierno de 1992. Esta situación es grave si se toma en cuenta que la población en edad de 5 a 14 años pasó de 19,376,306 a 20,951,326 entre 1980 y 1990. Es posible tomar en cuenta dos factores para tratar de explicar esta reducción en la matrícula. El primero y de mayor importancia es quizás la reducción del salario real de las capas sociales con menores ingresos a partir de 1982. A pesar de ser un bien aparentemente gratuito, la educación pública no es percibida de la misma manera por las diferentes clases sociales; para las clases de menores recursos este servicio representa un bien de lujo con una alta elasticidad ingreso, debido a los costos asociados, como el transporte, vestido y útiles, mientras que para los estratos de ingresos superiores de la sociedad, la educación pública resulta un bien inferior con elasticidad ingreso negativa. Además de estos factores debe también considerarse que el costo de oportunidad que resulta de comparar la continuación de la trayectoria escolar contra el salario que se deja de percibir en el mercado laboral es muy importante para determinar la aparente gratuidad de la educación pública.

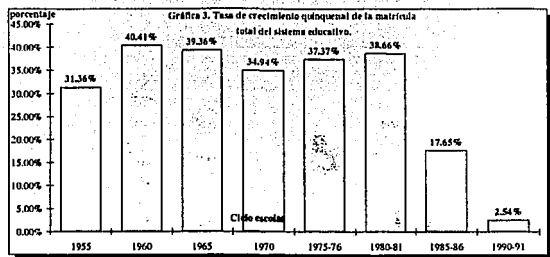
De acuerdo a datos del INEGI alrededor del 50% de la población urbana económicamente activa recibe entre 1 y 2 salarios mínimos de ingreso. Por lo tanto, aunque en el sector manufacturero se ha observado un ligero aumento de salarios a partir de 1977<sup>(12)</sup>, es posible vincular a la porción de la población que recibe menores ingresos con el salario mínimo y al mismo tiempo con el sector de la población que ha sacado, o ha dejado de mandar a sus hijos a la escuela primaria. El destino más probable para estos niños está en las actividades de la economía subterránea.



Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento de Estudios Sociales, Banamex, citados en México Social 1990-1991.

El segundo factor se tiene al ver a la educación como un proceso de inversión en capital humano. Si la baja en el salario real se mantiene por un periodo prolongado como ha ocurrido desde 1982, es posible que el cambio en el salario real se perciba como un fenómeno permanente, lo cual significa una reducción en el rendimiento esperado de la inversión en capital humano, lo que explicaría la reducción de la inversión en educación.

<sup>(12)</sup> Examen de la Situación Económica de México, Banco Nacional de México, Vol. LXVI, Núm 775.



Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento de Estudios Sociales, Banamex, citados en México Social 1990-1991.

La evolución del personal docente por nivel educativo ha presentado un aumento constante, en especial a partir de la década de los setenta. El incremento del personal docente en el Sistema Educativo Nacional de 1970 a 1991 ha sido de 241%, al pasar de 332,548 a 1,136,804 maestros. Por otro lado, la matrícula registró para el mismo periodo un aumento de 129.7% al pasar de 11,269,000 alumnos en 1970 a casi 26 millones en 1991. La participación relativa en cada uno de los niveles de instrucción presenta el mismo comportamiento que la matrícula general: una evolución creciente en la participación de niveles superiores en el total a partir de una disminución en niveles menores, particularmente primaria, aunque no de una manera tan acentuada como se presenta para la matrícula general, cambios explicados, como ya dijimos, por el aumento de la población en edad escolar y por un mayor acceso de esta a la educación. En 1970 el porcentaje en el nivel primaria con respecto al total era de 81.16%, frente a un 56.47% en 1991. Los maestros dedicados a la educación superior pasaron de ocupar un 7.14% a un 10.26% en el mismo periodo de comparación.

Existe una tendencia a que los servicios de educación se concentren más en las áreas urbanas que en las rurales, como sucede también con la población. En la educación elemental, la concentración de los recursos educacionales es menor que en la media y superior, es decir, la mayoría de la población tiene acceso a los primeros niveles de educación. En 1991 la relación de alumnos a número de escuelas en el nivel elemental era de 0.75%, o sea que por cada cien

alumnos correspondía casi una escuela; para el nivel de educación media esta relación era de 0.40%; y para la educación superior de 0.16%.

La primaria es el nivel de mayor relevancia en el sistema educativo no sólo porque representa el comienzo sin el cual las personas no podrían fortalecer las facultades que en niveles posteriores de educación requerirían, sino porque también representa para muchas personas en nuestro país el único contacto formal con un medio educativo distinto al que sólo pueden adquirir en su desarrollo familiar y social. Hacer una evaluación de la calidad de la educación es un reto difícil, sin embargo, la relación de alumnos por maestro nos puede revelar la atención dada a los alumnos en este nivel. En el ciclo escolar 1970-71 esta relación era de 47.6 alumnos por maestro en tanto que para 1990-91 fue de 31.1 alumnos por maestro. Existe, como ya se dijo, una tendencia a la concentración del servicio de educación primaria en las áreas urbanas; sin embargo, en Oaxaca, Chiapas y Guerrero, estados con numerosa población rural, el servicio educativo es amplio. Esto puede atribuirse al empeño de las administraciones gubernamentales por cubrir las zonas con una población predominantemente rural.

### 3.2 La educación secundaria

En cuanto a la educación secundaria podemos distinguir dos objetivos que se procuran cumplir: preparar al alumno para ingresar a niveles posteriores de educación y también ofrecer al estudiante la oportunidad de incorporarse al mercado de trabajo a través de una formación tecnológica (secundaria técnica). Resulta relevante la mayor cobertura que ha alcanzado el sector público en la prestación de este servicio. En 1970-71, el sector particular concentraba el 28.1% de la matrícula y el 36.8% del profesorado, mientras que para el ciclo escolar 1990-91 estos porcentajes caen a 7.8% y 12% respectivamente. Esto puede ser explicado en parte por una mayor infraestructura del sector público en materia de educación secundaria. La educación secundaria también manifiesta la tendencia a concentrarse en las áreas urbanas. Sin embargo, la relación escuelas por alumno es más favorable en las entidades predominantemente rurales. En Oaxaca, por ejemplo, es de 165 alumnos por escuela mientras que en el D.F. es de 448 alumnos por escuela.

### 3.3 Educación media superior y superior

Dentro de la educación media superior destacan dos aspectos: las altas tasas de crecimiento de la matrícula de bachillerato, que en el ciclo escolar 1990-91 alcanza 5.2% y, la amplia participación del sector privado en la prestación del servicio educativo en este nivel que llega a cubrir 20% de la matrícula. La entidad federativa que presenta un mayor número de escuelas, alumnos y

personal docente es el D.F. Además del Estado de México, destaca el estado de Veracruz con el segundo lugar en número de escuelas, el cuarto en número de alumnos y el tercero en cuanto a personal docente y número de grupos en este nivel.

CUADRO 2  
México. Primaria: infraestructura educativa, 1990/91

Entidades	Escuelas	(%)	Alumnos	(%)	Personal Docente	(%)
TOTAL	82,280	100	14,401,588	100	471,625	100
Aguascalientes	580	0.70	126,258	0.88	3,967	0.84
Baja California	982	1.19	252,082	1.75	8,199	1.74
Baja California Sur	315	0.38	52,613	0.37	1,899	0.40
Campeche	686	0.83	97,813	0.68	3,220	0.68
Coahuila	1,780	2.16	315,991	2.19	11,208	2.38
Colima	452	0.55	72,275	0.50	2,602	0.55
Chiapas	5,262	6.40	638,349	4.43	20,487	4.34
Chihuahua	2,708	3.29	408,155	2.83	14,167	3.00
Distrito Federal	3,093	3.76	1,129,127	7.84	38,843	8.24
Durango	2,357	2.86	255,841	1.78	10,094	2.14
Guanajuato	4,203	5.11	758,394	5.27	23,137	4.91
Guerrero	3,789	4.61	563,921	3.92	20,395	4.32
Hidalgo	2,604	3.16	368,681	2.56	12,131	2.57
Jalisco	5,208	6.33	977,236	6.79	29,571	6.27
México	5,839	7.10	1,744,498	12.11	51,905	11.01
Michoacán	4,204	5.11	661,606	4.59	22,522	4.78
Morelos	791	0.96	204,330	1.42	6,258	1.33
Nayarit	1,015	1.23	149,927	1.04	5,089	1.08
Nuevo León	2,512	3.05	489,826	3.40	17,353	3.68
Oaxaca	4,434	5.39	615,048	4.27	20,022	4.25
Puebla	3,750	4.56	783,509	5.44	22,565	4.78
Querétaro	1,130	1.37	198,203	1.38	5,898	1.25
Quintana Roo	503	0.61	89,988	0.62	2,771	0.59
San Luis Potosí	3,061	3.72	364,633	2.53	13,248	2.81
Sinaloa	2,669	3.24	388,265	2.70	12,708	2.69
Sonora	1,693	2.06	312,869	2.17	10,478	2.22
Tabasco	1,891	2.30	304,886	2.12	8,736	1.85
Tamaulipas	2,267	2.76	344,421	2.39	12,132	2.57
Tlaxcala	618	0.75	141,002	0.98	4,639	0.98
Veracruz	8,258	10.04	1,112,579	7.73	39,139	8.30
Yucatán	1,224	1.49	235,158	1.63	7,533	1.60
Zacatecas	2,402	2.92	244,104	1.69	8,709	1.85

Fuente: Elaborado por el Departamento de Estudios Sociales, Banamex, con datos de: Secretaría de Educación Pública, *Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional Inicio de Cursos 1990-1991*, México 1990. Citado en *México Social 1990-1991*, Banco Nacional de México, p.219

La educación superior, atendiendo a la distribución del alumnado según el tipo de institución, resalta en la concentración de las instituciones autónomas, es decir, aquellas que son independientes del gobierno central que las crea, y que fue de 54.6% en el periodo 1990-91. Algunas de estas son la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Autónoma Metropolitana. A lo largo de los últimos veinte años, se ha observado la disminución en la participación de instituciones federales en el servicio de educación superior y el aumento de la participación de las instituciones estatales, particulares y libres; 37 de cada 1,000 alumnos que ingresan al Sistema Educativo Nacional alcanza el nivel de educación superior. La concentración de instituciones universitarias y tecnológicas destaca en el D.F. y Puebla, le siguen Coahuila y Tamaulipas; los maestros y el personal docente se concentran en la capital, México, Puebla y Jalisco. Veracruz resalta porque ocupa el tercer lugar en la concentración del personal docente a este nivel.

La mejora en la calidad de la educación y su modernización, dependen en buena medida de la preparación y formación de los maestros. En 1984 se avanzó convirtiendo la educación normal en licenciatura. Para el periodo 1990-91 se observa que la infraestructura educacional a nivel normal presenta similitud con otros niveles, en cuanto a concentración en zonas urbanas. Sin embargo, sobresale la participación del estado de Tamaulipas que, no siendo un estado muy poblado, concentra 4.3% de las escuelas normales a nivel nacional, 12.4% del alumnado (cifra mayor a la del D.F.) y 5% del personal docente.

A nivel de maestría el alumnado se concentra en el rubro de las ciencias sociales, principalmente en las carreras de administración, derecho y economía, resaltando la carencia de profesionistas con formación tecnológica. De acuerdo a cifras de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, en 1989 los alumnos por área y especialidad en maestría se distribuyeron de la siguiente manera:

Ciencias Agropecuarias	4.23%
Ciencias de la Salud	3.88%
Ciencias naturales y exactas	9.97%
Ciencias sociales y administrativas	52.01%
Educación y Humanidades	11.79%
Ingeniería y tecnología	18.12%

A pesar de que a nivel de doctorado la distribución del alumnado por área de estudio es más homogénea, cabe destacar que es muy poca la población estudiantil que llega a este nivel. En el diagrama hipotético que se presenta a continuación, de cada 1,000 estudiantes que ingresan al sistema nacional solamente 4 terminan el nivel de posgrado. La relación entre la deserción de los alumnos (alumnos que se inscribieron en un año escolar y no lo concluyen, o no se inscriben al ciclo siguiente), su reprobación y el nivel educativo, muestra que a mayor nivel educativo, mayor deserción y reprobación. Destaca el rubro de profesional medio (técnico), que tiene una baja participación en la matrícula total y el más alto índice de deserción y uno de los más altos en reprobación. La eficiencia terminal más alta (el porcentaje estimado de la población que termina el nivel escolar) se localiza a nivel secundaria.

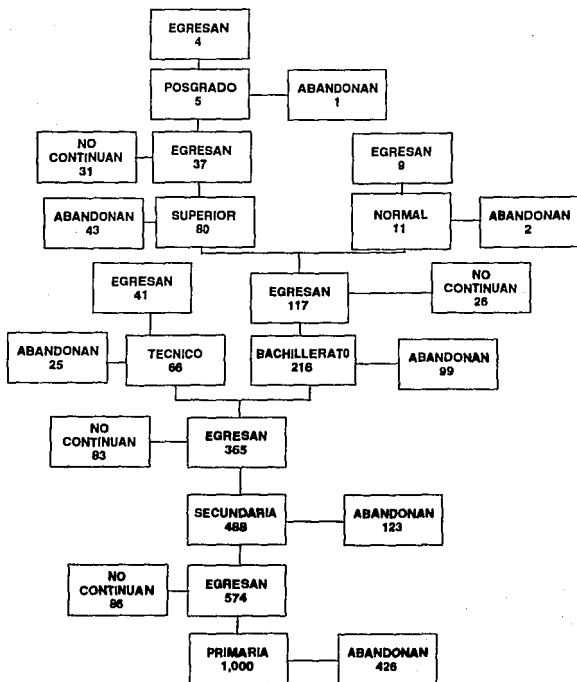
#### **3.4 Analfabetismo y escolaridad promedio**

En la República Mexicana el grado de escolaridad promedio para la población mayor de 15 años es de 6.17 años, es decir, en promedio toda la población mayor de 15 años ha cursado la educación primaria. A nivel estatal, mientras más población urbana existe en el estado mayor es su nivel promedio de escolaridad. El D.F. es la entidad con el mayor número de años promedio, 8.47, como consecuencia de una población completamente urbana y de una alta participación del gasto público en el sector social, que permite a una mayor población tener acceso a servicios educativos. Los estados que le siguen son Nuevo León, Baja California, Coahuila y Baja California Sur, con 7.58, 7.32, 6.83 y 6.76 años respectivamente. Por otro lado, la situación del sureste mexicano (Oaxaca y Chiapas) es de considerarse, ya que los niveles de educación se encuentran en el nivel más bajo del país (entre 4.2 y 3 años respectivamente), aparejados a los bajos niveles de ingreso y producto por habitante que también coinciden con la baja escolaridad.

El analfabetismo es aún un problema que persiste en nuestro país, y de forma especial afectando principalmente a las entidades predominantemente rurales, como los estados de Chiapas y Oaxaca, donde el número de analfabetas como proporción de la población estatal son los más altos del país. En nuestro país se ha observado una reducción en términos absolutos de la población analfabeta total en los últimos quince años: en 1980 existían en el país 6,435,500 analfabetas mientras que en 1988 este número había reducido a 2,684,700. Aunque todavía falta mucho por hacer, la tendencia a la baja de este indicador es un reflejo del esfuerzo por atender las demandas de servicio educativo, alfabetización y castellanización.



Trayectoria escolar de una generación hipotética en 1991



Fuente: Departamento de Estudios Sociales, Banamex, México Social 1990-1991.

En México la proporción de analfabetas, personas mayores de 15 años que no saben leer ni escribir, era en 1988 de 4.01%. En los países desarrollados el índice de analfabetismo promedio es de 4% de la población en 1990, mientras que en los países en desarrollo es de 52.7%, considerando a México como un país desarrollado bajo esta clasificación. El índice promedio para los países de América Latina y el Caribe en el mismo año era de 15.2% y para los países de Asia Oriental de 24.0%. Comparativamente nuestro país se encuentra en una posición adelantada en los esfuerzos por erradicar la analfabetización. Aunque el nivel promedio de educación para México sea de primaria, el abatimiento del índice de analfabetismo presenta las condiciones necesarias para buscar incrementar la matrícula de instrucción elemental para permitir el acceso a la educación a un mayor número de mexicanos.

Resumiendo las consecuencias de la crisis económica de principios de los años ochenta sobre la educación y bienestar en México, podemos decir que las más trascendentes fueron las consecuencias que el servicio de la deuda externa tuvo sobre los fondos para la inversión social, entre otras la educativa; que en el crecimiento cuantitativo histórico del sector, medido en alumnos, maestros y planteles, se descuidó la calidad de la educación y de los servicios correspondientes; existe una injusta distribución de recursos que subsidia educativamente a las clases con más recursos, con los consecuentes efectos sobre las más débiles, favoreciendo además a las ciudades sobre las zonas rurales e indígenas, y transfiere relativamente cada vez mayores recursos a la parte más alta de la pirámide de ingresos: el poder adquisitivo del magisterio y de los trabajadores educativos decrece al tiempo que aumenta su necesidad de incorporarse a otras fuentes complementarias de ingreso, ajenas al sector educativo, lo que a su vez contribuye a disminuir persistentemente la calidad de la educación.<sup>(13)</sup>

Diversas condiciones han modificado el actual panorama educativo en nuestro país. Quizá una de las más importantes y que mayor trascendencia impriman al desarrollo y crecimiento en el futuro es el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, que implica nuevas exigencias al sistema educativo, además de los cambios que sobre la educación misma y los métodos de ésta, como los nuevos libros de texto gratuitos, sean necesarios para alcanzar estos objetivos.

---

(13) Juan Prawda, *op. cit.* (1987) pp. 206-208.

#### 4. Los nuevos Libros de Texto Gratuitos y Obligatorios<sup>(14)</sup>

Los primeros Libros de Texto Gratuitos fueron creados en 1959, inmersos en un período de la historia en que el "nacionalismo revolucionario" predominaba entre las esferas sociales y culturales de nuestro país. Durante la reforma educativa de Luis Echeverría, se pretende iniciar una visión universal de la cultura y de la educación que diera un lugar a México en el ámbito mundial, adoptando nuevos esquemas que se ajustaran a la realidad que se vivía en ese momento. A más de treinta años de ser creados y ante la ausencia de una actualización periódica y sistemática de los surgidos de la reforma educativa de Echeverría, es indudable que los libros de enseñanza primaria necesitan de una seria revisión. Esta constituye uno de los desafíos más importantes a los que se enfrenta la educación del país.

Actualmente la postura nacionalista resulta ya anacrónica y se requieren de nuevas alternativas para fomentar el desarrollo de una perspectiva educativa que destaque un panorama universalista y moderno.

La sociedad a nivel mundial ha sufrido durante la última década profundas transformaciones económicas, políticas, culturales y sociales. Además de éstas, la propia crisis interna influyó para que en nuestro país se tomara una nueva orientación hacia un cambio de modelo de desarrollo, caracterizado por la liberalización de la economía y por la reforma del Estado. Este modelo, cuyo principio es la libre competencia de las fuerzas del mercado, ha sido enmarcado por el régimen del gobierno actual en el liberalismo social, cuya tesis central es la necesidad de tener un Estado fuerte, aunque no grande, que oriente las tendencias del mercado en beneficio de quienes menos tienen. En este contexto cabe preguntarse, ¿cuáles serían las nuevas orientaciones de los contenidos de los Libros de Texto surgidos en un contexto nacional y mundial con características tan distintas al de su creación y al de su reforma?

Una de las posturas críticas que más se ha repetido en torno a los nuevos libros ha sido la que señala que existe en estos una composición y contenido histórico con tendencias bien definidas y

---

<sup>(14)</sup> La condición de obligatoriedad expresada en los libros de texto fue manifestada desde la creación de éstos en 1959. De acuerdo a las memorias del entonces Secretario de Educación, Jaime Torres Bodet: "... temí, en cierto instante, que debiésemos limitarnos a ofrecer exclusivamente textos gratuitos a los alumnos matriculados en los planteles de la Federación. El Presidente aspiraba a más, — todos son niños, me dijo, y todos son parte de nuestro pueblo —. Se daba cuenta del sacrificio económico que ese nuevo esfuerzo requeriría... El 12 de febrero de 1959 el licenciado López Mateos firmó un decreto por el cual se creó la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos". Jaime Torres Bodet, *Memorias. La Tierra Prometida*, México, pp. 241-242.

una orientación que deforma los hechos del pasado. Así, podemos leer en algunos periódicos las opiniones constantes sobre esta nueva redacción. "que es más de derecha que todas las versiones anteriores para no molestar a la Iglesia; se trata de reivindicar a don Porfirio y a Santanna para así quedar bien con las clases enriquecidas actuales, cuyas grandes fortunas tienen orígenes mucho más turbios y son producto de negociaciones mucho más oscuras que los intentos del dictador Díaz por imponernos la tutela extranjera."<sup>(15)</sup> etc. Por otro lado, están aquellos que en contra de su nombre y de las instituciones que representan se levantan este tipo de críticas que muchas veces resultan en sí mismas portadoras de una carga ideológica que carece de objetividad y que solo reñudece su postura frente a las nuevas condiciones de la sociedad mexicana actual, dejándonos en una posición en la que la falta de soluciones y la abundancia de quejas solo promueve la vanidad de una aparente intelectualidad de algunas personas.

Todo pareciera indicar que los nuevos libros de texto se enfrentan a la dificultad de definir un nuevo tipo de nacionalismo. Existe una tensión entre dos corrientes contradictorias: una encuentra su base en la diversidad y da vida a la pluralidad cultural como fuente de riqueza y de desarrollo cultural y social. La otra, busca a toda costa la homogeneidad que borre las diferencias entre los mexicanos, y está orientada a crear condiciones para la "unidad nacional" y la estabilidad política interna.<sup>(16)</sup>

La educación, entendida como la posibilidad de obtener y generar conocimiento, tiene además un valor estratégico, crucial para el desarrollo social y económico. Es por ello que la trascendencia de los Libros de Texto Gratuitos y Obligatorios exige que sean elaborados respetando su propio tiempo de maduración, que no necesariamente coincide con la urgencia de los tiempos políticos. Si queremos que los alumnos de la enseñanza básica reciban una educación de calidad, debemos, entre otras cosas, proporcionarles libros cuya calidad no pueda ser puesta en duda.

##### **5. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica**

La primera reforma educativa que se dió en nuestro país bien podría referirse a la inserción misma de la cultura española en América, a la fusión de dos diferentes visiones de la concepción del hombre y del mundo a través de las nuevas instituciones creadas, de las antiguas creencias

<sup>(15)</sup> Dolores Cordero. *Los libros de texto, algo que no se ha dicho*. Doble Jornada p. 4, La Jornada, lunes 5 de octubre de 1992.

<sup>(16)</sup> Lorenza Villa. *Modernidad y libros de texto*. La Jornada, lunes 5 de octubre de 1992, p.28.

sustituidas por la religión cristiana a través de la evangelización y el pensamiento europeo: "fue una verdadera reforma educativa, ya que cambiaron los valores, la conducta, y las costumbres de los indios. Una reforma tan profunda que no ha podido ser repetida, a pesar de los empeños".<sup>(17)</sup>

La actual propuesta de federalización educativa debe ubicarse dentro de un largo proceso de reformas políticas y administrativas, cuyo antecedente más reciente lo constituye la desconcentración educativa llevada a cabo por Fernando Solana en 1978, cuando fungía como titular de la Secretaría de Educación Pública. Durante ese periodo, la SEP delegó sus funciones operativas a 31 delegaciones estatales, mismas que serían las responsables de coordinar y suministrar los servicios educativos en cada estado de la República. Estas unidades se mantendrían subordinadas a las instancias centrales de la SEP, las cuales se reservaron las funciones de control y normatividad. Este intento de reforma se vió obstaculizado por la constante oposición de la dirigencia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la cual veía amenazada la integridad del sindicato y los espacios de poder que había conquistado en la SEP. Este conflicto asumiría distintas modalidades hasta la terminación del gobierno de López Portillo, dejando en claro el importante peso político del SNTE y su capacidad para obstruir los intentos de reforma administrativa.<sup>(18)</sup>

El gobierno de Miguel de la Madrid intentará resolver problemas similares a través de una nueva estrategia de reforma administrativa constituida esencialmente por la descentralización educativa, entendida como la transferencia a los Estados y municipios de los servicios y recursos correspondientes a la educación básica y normal, además de suponer la descentralización de las relaciones laborales. La presencia de la disidencia magisterial, el cambio del titular de la SEP en ese periodo junto con el calendario político de la sucesión presidencial, permitiría concertar una alianza entre la SEP y el SNTE, que inmovilizarían la descentralización educativa, situación que aparentemente se mantendría desde 1987 hasta 1992.

El lunes 18 de mayo de 1992 el Consejo Nacional del SNTE aprobó la federalización educativa: el Estado mantendrá la rectoría en materia de educación, pero transferirá a los estados los recursos federales y las consecuentes relaciones laborales con los maestros. Ese mismo día se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica con el que México se

---

<sup>(17)</sup> Josefina Zoraida Velázquez. *El pensamiento renacentista español y los orígenes de la educación novohispana*. Ensayos sobre historia de la educación en México. El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1985, segunda edición p. 24.

<sup>(18)</sup> Ramón Reséndiz García. *Federalización educativa: continuidad y cambio en las políticas*. Excelsior, viernes 19 de junio de 1992, p. 1-1.

encamina hacia una muy importante reforma educacional que se había convertido ya en una exigencia de primer orden desde hacía varios años. En un mensaje dirigido el 27 de mayo, el presidente de la República explicó sus alcances, contenidos y objetivos, resaltando que en el centro de la reforma educativa del país, están los niños y jóvenes porque ellos "son nuestro futuro, el futuro de la patria".<sup>(19)</sup> Asimismo, el Secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo Ponce de León expresó que con el Acuerdo "termina una era de burocratismo y centralismo educativo".<sup>(20)</sup>

Los fundamentos contenidos en el documento se refieren a la reorganización del sistema educativo; la reformulación de los contenidos y materiales de la enseñanza así como la revaloración de la función magisterial, como fue expresado junto a otros aspectos en el Manifiesto del Partido Revolucionario Institucional con respecto al Acuerdo: "dejemos pública constancia de reconocimiento al magisterio mexicano, ...ellos retomarán su papel de protagonistas fundamentales del cambio en todo el territorio nacional."<sup>(21)</sup> Esta revaloración de las funciones docentes y de investigación constituye un punto de partida del proceso de modernización educativa que hoy vive nuestro país, acción que se lleva a cabo a través de la mejora significativa de la remuneración de los profesores. Cabe señalar que de 1988 a la fecha, el salario inicial de los maestros de enseñanza básica se ha incrementado en términos reales en 70%; aunque debe admitirse que lo obtenido es aún insuficiente para corresponder a la entrega que la profesión de maestro exige en estos momentos.<sup>(22)</sup> Sin embargo, elevar los salarios de los maestros es sólo una condición necesaria, pero no suficiente para mejorar la calidad de la educación.

El documento aclara las atribuciones que en la materia pasarán a los gobiernos estatales: manejo presupuestario, administración de instalaciones de enseñanza y relación jurídica con los maestros, en tanto que a la Secretaría de Educación Pública le corresponde asegurar el carácter de la educación, que seguirá siendo nacional, así como vigilar el cumplimiento de la normatividad vigente. En mismos términos, la SEP queda como responsable de formular los contenidos y materiales educativos, imprimir y distribuir el libro de texto gratuito, establecer bases para una mayor competitividad de la escuela privada, promover la creación de consejos de educación y alentar la participación de la comunidad y los padres de familia. La federación

(19) *El Financiero*, jueves 28 de mayo de 1992, p. 50.

(20) *El Nacional*, miércoles 20 de mayo de 1992, p. 5-A.

(21) Genaro Borrego Estrada y Beatriz Paredes Rangel. *Manifiesto a la Nación*. Excelsior, viernes 22 de mayo de 1992, p.27.

(22) Luis Angeles. *En la apertura, formar ciudadanos creativos e innovadores*. Excelsior, martes 16 de junio de 1992, p. 46-A.

transfiere a los estados la operación de los servicios educativos (preescolar, primaria, secundaria y normal), pero no para que se reproduzca en menor escala en cada entidad federativa el viejo esquema centralizado de la SEP, sino para dar lugar a un nuevo orden de gestión que tendrá su asiento principal en el nivel del municipio y la comunidad.

Con ese propósito el Acuerdo dispone la creación de Consejos Municipales de Educación y Consejos Escolares. La SEP conserva en el nuevo modelo la gestión, las funciones sustantivas propias de la rectoría estatal; la función de emitir normas, de evaluar y actuar como factor de equilibrio y compensación entre entidades con distinto nivel de desarrollo.

En el antiguo modelo de gestión la operación de las escuelas y la tarea de dirigir y vigilar su desempeño reposaba en instancias federales localizadas en la capital de la República, dependencias alejadas físicamente de los lugares donde se impartían los servicios y que, por lo mismo, se veían obligadas a actuar sobre la base de un sistema muy endeble de poderes delegados. La sociedad no tenía papel alguno en este modelo de gestión escolar y el centralismo favorecía un débil control de la secretaría sobre el proceso educativo mismo. En una encuesta reciente, "casi 75 por ciento de los profesores confesó que en todo el año escolar ninguna autoridad escolar, incluido el director de la escuela, había visitado su salón de clase".<sup>(23)</sup>

Otro de los aspectos que conviene señalar es que el Ejecutivo Federal transferirá los recursos suficientes para que cada estado eleve la calidad de los servicios de educación y que los gobiernos estatales sustituyen a la SEP en las relaciones jurídicas con los trabajadores de base, con la obligación de reconocer en el SNTE la titularidad de las relaciones laborales colectivas y un respeto íntegro a los derechos de los trabajadores del ramo. De igual manera, los gobiernos de los estados, mediante propuestas a la SEP, podrán incorporar contenidos regionales con el propósito de mejorar los conocimientos históricos, geográficos, ecológicos, así como las costumbres y tradiciones de cada entidad.<sup>(24)</sup>

En adelante, la educación habrá de entenderse como un proceso de inversión nacional en capital humano; como una inversión dedicada a la generación de una nueva ventaja comparativa, porque el buen aprovechamiento de los insumos, el conocimiento, la orientación a la producción de bienes de capital, la actitud frente al trabajo y la capacidad empresarial, son resultado de la

---

<sup>(23)</sup> Gilberto Guevara Niebla. *Educación: la catástrofe silenciosa*. La Jornada, viernes 22 de mayo de 1992, p. 11.

<sup>(24)</sup> Manuel Stephens García. *Acuerdo realista, mejor enseñanza*. Excelsior, viernes 22 de mayo de 1992, p. 7-A.

educación, como es resultado de la educación la cultura que permite combinar eficientemente todos esos factores. El mejoramiento cualitativo de la educación permitirá el ingreso de un mayor número de mexicanos a los nuevos procesos productivos, a partir de lo cual será posible lograr una distribución más equitativa del ingreso. La modernización educativa en México no puede menos que ser un instrumento indispensable para la transformación integral del país, que fundamentado en el liberalismo social como antes se mencionó, ofrezca las pautas de una educación de calidad, que prepare a los mexicanos para el desarrollo; un instrumento para transformar profundamente las prácticas que hasta ahora le desvinculan de la sociedad y para comprometerse como agente de cambio en el umbral del siglo XXI.

Los cambios aprobados al artículo tercero constitucional ofrecen posibilidades mucho más amplias para promover con vigor y apertura la tarea educativa del país. Estos cambios ofrecen garantías, amplían y precisan más las obligaciones del Estado y de la sociedad en el campo educativo. Ahora tiene que hacerse un esfuerzo especial para mejorar la calidad y cumplir el compromiso que entraña para todos la secundaria obligatoria y el sistema educativo en general. Sin una buena educación no saldremos adelante ni cumpliremos los retos que nos plantea la economía internacional de nuestro tiempo. Extender en la norma, como hemos dicho anteriormente, el número de años de la educación para todos los seres humanos que habitan en nuestro país, podría tener resultados inciertos si ese esfuerzo adicional no se hace en el orden práctico. Se requiere, por otra parte, no sólo extender la cantidad de años de estudio, sino fundamentalmente mejorar la calidad de la educación, que ha caído a niveles muy bajos.

Todos coincidimos en que es necesario reforzar los presupuestos que se dedican a la educación. Pero además tienen que crearse estímulos especiales para que los individuos y las empresas aporten muchos más recursos a la educación en sus diversas modalidades.<sup>(25)</sup>

Debe avanzarse también en la desburocratización de la administración educativa pública y en la superación de esquemas donde sea solamente el Estado el que tenga presencia. El SNTE ha dado pasos importantes en su propia transformación, pero son todavía insuficientes.

---

(25) En la ceremonia oficial del día del maestro, el presidente de la República anunció que para 1993 el gasto nacional en educación llegará a 5.5% del PIB, lo que representa que el gobierno federal invertirá en educación básica y formación de maestros, más de 25 mil millones de nuevos pesos. Durante esta misma ceremonia se anunciaron también el aumento al salario de los maestros, que llegará a los 1,400 nuevos pesos equivalentes a 3.23 salarios mínimos generales y al promedio nacional a 4.02 veces el salario mínimo del Distrito Federal. La Jornada, domingo 16 de mayo de 1993, pp. 5-6.



Hay grandes sectores de la población que tienen graves limitaciones para poder acceder al sistema educativo nacional, que difícilmente permanecen en él hasta acabar un ciclo educativo, y, por consecuencia, los logros que se pueden esperar de un proceso viciado de origen serán necesariamente deficientes. El programa para abatir el rezago educativo en Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca no es suficiente. Se requiere algo más que un incremento de presupuesto para poder superar una situación de pobreza educativa, además de que no solamente en los estados mencionados tienen este problema. Hay otras regiones, y centros urbanos del país que también los tienen. La desigualdad educativa se tendrá que solucionar con programas específicos para cada región y atendiendo básicamente a las necesidades que deben ser superadas. Un sistema de educación básica que tome en cuenta las diferentes situaciones que se viven a lo largo del país tendrá que conjugar la doble cualidad de ser el punto de partida para la unidad de los mexicanos, y de responder a las exigencias particulares de nuestras regiones. La distinción no vale solamente para la asignación de recursos o de calendarios escolares, tendrá que extenderse a libros de texto y programas, libros de apoyo para el maestro, técnicas y métodos didácticos, procedimientos para la evaluación, formación, capacitación y actualización de maestros.

## 5. NUESTRO PROBLEMA

Durante las últimas tres o cuatro décadas los niveles de matrícula educativa a nivel mundial para todos los sectores educativos han crecido sustancialmente: de cerca de 250 millones en 1950 a 906 millones en 1985; más de 3,5 veces, a una tasa anual de 7,5%. Durante este período, un tercio del incremento en la población total fue absorbido por instituciones educativas. Más de la mitad de la población del grupo de edad que comprende a las personas entre 6 y 24 años se encuentra en escuelas y universidades. El gasto público en educación para el período se incrementa 13 veces al pasar de 53.8 miles de millones de dólares a 689.6 (en precios corrientes). Como porcentaje del producto nacional, el incremento ha pasado de 3.9 en 1960 hasta alcanzar 5.8 en 1985. La participación de naciones en desarrollo en el sistema educativo mundial es mayor; el gasto público se incrementó 13.5 veces durante el período de 1960 a 1985 a precios corrientes, comparado con el 9.9 en países desarrollados.

Frente a este panorama es indispensable considerar los efectos que la educación tiene sobre el bienestar y el desarrollo económico, además de los beneficios sociales que representa en sí misma y, sobre todo como veremos más adelante, su influencia sobre la distribución del ingreso.

Sabemos que durante el proceso de desarrollo económico, la evolución de la distribución del ingreso presenta en un primer momento un nivel creciente de concentración; después esta tendencia se revierte y la concentración disminuye. Uno de los factores que influyen en este proceso es la desigualdad de paga, un componente importante de la desigualdad en la distribución del ingreso determinada principalmente por factores educativos<sup>(1)</sup>. El incremento o disminución de la desigualdad de paga así como sobre la concentración del ingreso, dada la rápida expansión de la educación es por lo tanto un asunto de interés y relevancia para implantar las políticas adecuadas en este sentido.

El objetivo de este trabajo es mostrar el cambio en la dispersión de salarios como respuesta a incrementos en la oferta relativa de trabajadores educados considerando los primeros años del período de la crisis económica de la década de los ochenta en nuestro país. Las contribuciones relativas a este cambio se miden por sus dos componentes: el efecto de la expansión educacional sobre la composición educacional de la fuerza de trabajo (bajo el supuesto de

---

(1) La desigualdad de paga se refiere al hecho de encontrar personas que desempeñan una misma labor con retribuciones diferentes entre sí como pago a su trabajo. Estas diferencias se manifiestan en algunos casos como discriminación, como puede ser la retribución diferenciada al trabajo de la mujer en ciertos sectores productivos, aunque en otros casos las diferencias no son solamente discriminación.

mantener la estructura educacional de los salarios constante), y la resultante compresión de esa estructura salarial (manteniendo la composición constante).

El efecto que se puede predecir al aumentar la oferta de trabajadores educados en un grupo determinado es, en un primer momento, una baja en sus salarios de acuerdo a las predicciones de mercados competitivos en las que los beneficios a un factor, en nuestro caso el trabajo, disminuyen conforme su oferta aumenta en relación a su demanda. Este es el primer efecto que resulta del aumento en la oferta de trabajadores con mayor educación, al que en lo sucesivo nos referiremos como efecto composición. La segunda consecuencia después del aumento de la oferta de trabajadores con mayor educación, es un incremento en la productividad y por ende, de los salarios, originada precisamente por el aumento en la cantidad de trabajadores con un nivel educativo mayor. Este segundo efecto es conocido como el efecto compresión. Ya que no es posible determinar apriori cual de los dos efectos prevalecerá sobre el otro, es necesario recurrir a la comprobación empírica de la información para determinar el resultado sobre la dispersión salarial del grupo en cuestión.

El cambio en la composición educacional de la fuerza laboral tiene en sí mismo un efecto sobre la desigualdad. Ya sea que incremente o disminuya la desigualdad, *ceteris paribus*, depende también del tamaño relativo de las diferentes categorías educativas que se consideren, como el salario promedio del grupo en cuestión, así como la dispersión salarial. Si consideramos un modelo de dos grupos, una transferencia de trabajadores del grupo de menor educación al de mayor educación (y por lo tanto de mayor salario) puede mostrarse a través del incremento en la varianza hasta que el grupo de mayor educación alcance una determinada proporción del total que dependerá precisamente de las diferencias en las medias y en las varianzas de los dos grupos. De acuerdo a Sherman Robinson<sup>(2)</sup>, para trabajadores en el grupo  $j$ ésimo, donde  $x_j$  es la media de los ingresos de cada grupo,  $p_j$  es la proporción de trabajadores del total de la muestra,  $\sigma_j$  es la varianza de los ingresos,  $j=1, 2$  el grupo con mayor educación y menor educación respectivamente, y  $\sigma$  la varianza de los ingresos en la población, entonces la desigualdad (medida por  $\sigma$ ) se incrementa hasta llegar a un máximo donde  $p_1$  es igual a  $p^*$ :

$$(1) \quad p^* = (\sigma^2_1 - \sigma^2_2) / 2(x_1 - x_2) + 1/2$$

<sup>(2)</sup> Sherman Robinson, *A Note on the U Hypothesis Relating Income Inequality and Economic Development*, American Economic Review, June 1976.

Esta igualdad implica que  $p^*_1 \geq \frac{1}{2}$  ó  $\leq \frac{1}{2}$  de acuerdo a los valores  $\sigma^2_1 \geq \sigma^2_2$  ó  $\sigma^2_1 \leq \sigma^2_2$ . Si la varianza de los salarios del grupo con mayor educación es mayor que la del grupo con menor educación ( $\sigma^2_1 > \sigma^2_2$ ), la desigualdad alcanza un valor máximo después de que más de la mitad de la fuerza laboral ha llegado a un nivel de educación mayor. La condición  $\sigma^2_1 > \sigma^2_2$  implica también que  $p^*_1$  es mayor mientras menor sea la diferencia en las medias de los salarios, esto es, la desigualdad alcanza más tarde ese punto en el proceso de expansión educacional mientras menor sea el premio a la educación. Si la varianza es mayor para el grupo con menor educación, entonces los resultados que se obtendrán serán los opuestos: la desigualdad alcanza un valor máximo antes de que la mitad de la fuerza laboral haya llegado a un mayor nivel de educación.

La base de la hipótesis de Kuznets<sup>(3)</sup> postula que la transferencia de personas entre distintos sectores sobre diferentes niveles de ingreso inicialmente aumenta la desigualdad a medida que más gente adquiere un mayor ingreso, pero posteriormente disminuye mientras permanecen menos personas en los niveles más bajos; si el sector en expansión tiene mayor desigualdad, el punto más alto de la desigualdad agregada se retrasa. La desigualdad llega a ese pico más tarde en el proceso de expansión educativa mientras menor sea el premio a la educación.

Los beneficios a un factor decrecen conforme su oferta relativa aumenta. Se espera que el coeficiente educativo dentro de una función de ganancias decline conforme la educación se expanda en relación a otros factores; esto es, el premio a la educación cae mientras su oferta aumenta en relación a su demanda.

El estrechamiento de la estructura educacional de salarios debería, *ceteris paribus*, reducir la desigualdad, que es menor mientras mayor sea la oferta relativa de trabajo con educación. La caída en el premio a la educación, considerado aisladamente, reduce consistentemente la desigualdad.

La expansión de la oferta de la fuerza laboral en relación a su demanda tiene un efecto muy importante sobre el efecto de compresión de la estructura educacional de salarios. El efecto composición de una expansión de la educación puede incrementar la desigualdad, pero el consecuente efecto de compresión lo puede compensar: una relativa expansión educacional reduce la desigualdad. Si consideramos que este proceso ocurre en el sector urbano o rural con

---

(3) J.B. Knight y R.H. Sabot. *Educational Expansion and the Kuznets Effect*. American Economic Review, December 1983.

una relativa expansión de su ingreso, se debe llegar al punto sobre el que el crecimiento económico se asocia con una reducción de la desigualdad.

Este proceso comprende, como ya dijimos, dos efectos: el compresión y el composición. Al incrementar la oferta educativa supone dos grupos, el que tiene menor educación y el que tiene mayor educación. En un primer momento la composición en la estructura salarial cambia hacia los beneficiados favoreciendo la desigualdad, pero después la compresión actuará en sentido opuesto, por lo que el resultado final dependerá de qué efecto prevalezca. El cambio en la composición educacional de la fuerza laboral tiene, en sí mismo un efecto sobre la desigualdad, ya sea que aumente o disminuya, ceteris paribus, dependerá del tamaño relativo de las distintas categorías educativas, de los salarios medios relativos y de la dispersión relativa de éstos.

Estos resultados pueden formalizarse diferenciando la siguiente igualdad:

$$(2) \quad \sigma^2 = p_1 \sigma_1^2 + (1 - p_1) \sigma_2^2 + p_1 (1 - p_1) (x_1 - x_2)^2$$

derivando:

$$(3) \quad \frac{\partial \sigma^2}{\partial p_1} = (\sigma_1^2 - \sigma_2^2) + (1 - 2p_1) X (x_1 - x_2)^2 + 2p_1 (1 - p_1) (x_1 - x_2) X (\frac{\partial x_1}{\partial p_1} - \frac{\partial x_2}{\partial p_1}).$$

Con  $x_1 > x_2$ ,  $\frac{\partial x_1}{\partial p_1} < 0$  y  $\frac{\partial x_2}{\partial p_1} > 0$ , el tercer término, que representa el efecto de la expansión educativa en la estructura salarial, es negativo. El efecto de la expansión educativa sobre la desigualdad es por tanto el resultado neto de dos tendencias potencialmente opuestas y ninguna predicción a priori puede hacerse sobre cuál de las dos prevalecerá sobre la otra.

Estudios empíricos<sup>(4)</sup> presentan resultados para Colombia en los que el efecto compresión prevalece sobre el efecto composición, por lo que cabría preguntarnos si el aumento en la oferta relativa de trabajadores educados comprime la estructura educacional de salarios en México y si el consecuente cambio en la composición educacional de la fuerza de trabajo tiende a

<sup>(4)</sup> Rakesh Mohan and Richard Sabot. *Educational expansion and the inequality of pay: Colombia 1973-1978*. Oxford Bulletin of Economics and Statistics, 50, 2 (1988)

incrementa: la concentración en el período que consideramos. El cambio en la composición educativa de la fuerza de trabajo puede, ceteris paribus, incrementar la concentración de los ingresos. El adelgazamiento de la estructura de los salarios por diferencias educativas, deberá, ceteris paribus, decrementar la desigualdad; ¿es entonces la composición educativa un determinante que utiliza medios como el "screening"<sup>(5)</sup> para poder establecer diferencias entre trabajadores con una misma ocupación y funciones pero con diferente retribución de acuerdo al grado de instrucción alcanzado?

Con las condiciones que caracterizaron a la economía mexicana durante el período de referencia (1977-1984), resultará importante notar cuál podría ser el resultado que prevalecerá considerando los cambios en la oferta y demanda relativas de trabajo. Estos factores pueden afectar las conclusiones del análisis, aunque identifiquemos cuál de los dos efectos prevalece.

Como hemos establecido, no es posible determinar a priori el efecto neto de la expansión educativa sobre la desigualdad. Los cambios en la estructura educativa en nuestro país para el período de análisis presentarán los dos efectos, uno tendiendo a incrementar la desigualdad y el otro a disminuirla; sin embargo, el efecto neto de la expansión educativa debe evaluarse a través de métodos cuantitativos que permitan determinar el resultado final.

El pronóstico en un mercado competitivo es que los rendimientos a un factor disminuyan si su oferta relativa se incrementa en relación a la demanda. En términos de la siguiente función de ingresos sobre capital humano:

$$W = a + \sum b_i E_i + \sum c_j Z_j + u$$

donde  $W$  = logaritmo natural de los ingresos individuales;  $E_i$  = es un conjunto de cuatro variables "dummy" que significan niveles de instrucción terminados, siendo la base la educación primaria ( $E_2$ )<sup>(6)</sup>;  $Z_j$  = un vector que contiene otras variables relacionadas al capital humano compuesto por  $Exp$  (los años de experiencia laboral) y  $Exp^2$ , el mismo término elevado al cuadrado para poder considerar un valor que compense la diferencia de escala.

---

<sup>(5)</sup> Las teorías de selección y señalización (screening y signaling en inglés), se refieren al hecho de que un certificado de escolaridad sirva para poder evaluar la posible productividad de un trabajador potencial. (Ver Capítulo 3, p. 42 y desarrollo posterior en este capítulo).

<sup>(6)</sup>  $E_1$  = ninguna educación;  $E_3$  = educación secundaria;  $E_4$  = educación superior;  $E_5$  = postgrado.

Información relevante para dos diferentes periodos permite hacer una comparación intertemporal de la composición educativa de la fuerza de trabajo asalariada y de la estructura educacional de los asalariados. Para medir la influencia del efecto compresión de la expansión educativa sobre la concentración en el ingreso se procede a adoptar el siguiente método de simulación: las funciones de ingresos estimadas se utilizan para predecir el logaritmo del salario de cada trabajador individual ( $W$ ) a partir de sus condiciones particulares y así poder medir la desigualdad de los salarios predecidos. Los salarios de los trabajadores en cada muestra son entonces pronosticados utilizando los coeficientes educativos estimados para la otra muestra en lugar de los coeficientes reales. Por ejemplo, donde los subíndices 77 y 84 indican los diferentes años considerados (1977 y 1984), pronosticamos los salarios de la primera encuesta (1977), usando los coeficientes educativos estimados para la encuesta más reciente (1984):

$$W_{77} = a_{77} + \sum b_{184} E_{177} + \sum c_{j77} Z_{j77}$$

La desigualdad de la distribución simulada de salarios para el periodo 77 se compara entonces con la desigualdad de los ingresos pronosticados con la "productividad de los diferentes niveles de educación del año 84", dejando los demás estimadores del año 77.

Para simular el efecto composición de la expansión educativa sobre la concentración en el ingreso de los asalariados, sustituimos los coeficientes educativos de la encuesta del periodo 84 en la ecuación del periodo 77. Los salarios de cada individuo en la encuesta 77 son predecidos con la función de ingresos de 77 con las ponderaciones educativas de 84. Esto implica volver a ponderar las observaciones para que el número total de observaciones en cada encuesta no cambie (el punto central es que la estructura por niveles educativos es diferente en cada año, y por lo tanto hay más de unos que de otros en cada periodo considerado, lo que sesgaría los resultados si no es corregido a través de la reponderación). El efecto neto de la expansión educativa, simulado a través de la sustitución en la ecuación de pronóstico de los coeficientes y las ponderaciones educacionales nos proporciona el aumento o la disminución en la concentración del ingreso de los asalariados medida a través de la desviación estándar del logaritmo natural del ingreso. Esta medida se utilizó ya que la variabilidad del ingreso es mucho mayor que la de los años de escolaridad y la relación entre ambas por lo tanto no es puramente lineal. Así, se tomó el logaritmo natural del ingreso para disminuir su variabilidad como se mencionó al comienzo del capítulo (una explicación más amplia se incluye en el anexo 1 al final del presente capítulo).

## 1. Presentación de resultados

Los resultados obtenidos para toda la encuesta de asalariados en 1977 y 1984 se presentan a continuación. Estos resultados permiten hacer comparaciones entre los dos diferentes efectos que se pueden distinguir al presentarse la expansión educativa de los asalariados a la que se ha hecho referencia. Sabemos que el aumento de la oferta de trabajadores con un nivel de instrucción mayor tendrá como primera consecuencia una caída en los salarios de acuerdo a las predicciones de mercados competitivos en las que los beneficios a un factor disminuyen conforme su oferta aumenta en relación a su demanda. Sin embargo, en una etapa posterior y al verse incrementada también la productividad de aquellos que presentan un nivel de instrucción mayor, los salarios tenderán a incrementarse, precisamente por el aumento en la cantidad de trabajadores con un nivel educativo mayor. La comprobación empírica para poder determinar cuál de los dos efectos prevalece así como el resultado sobre la dispersión salarial se presentan en la página siguiente.

En el Cuadro A el punto *i* presenta la desviación estándar del logaritmo natural del ingreso para cada una de las dos encuestas analizadas. En *ii* aparece la desviación estándar del logaritmo natural del ingreso *ajustado* para cada uno de los dos años y con los estimadores correspondientes a cada encuesta. En el punto *iii* aparece de nuevo la desviación estándar del logaritmo natural del ingreso ajustado usando los coeficientes de las variables de educación de 1984 en la ecuación de 1977 y los coeficientes de las variables de 1977 en la ecuación de 1984, dejando inalterados los estimadores de experiencia o diferenciación por sexo originales de cada ecuación. Con estos resultados obtenemos el efecto compresión referido anteriormente, en el que los salarios de los trabajadores con mayor educación aumentan como consecuencia del aumento en su productividad. Los estimadores asociados a la terminación de un ciclo escolar son intercambiados en cada año, y todos los demás coeficientes permanecen sin modificación de acuerdo a la ecuación original.

La concentración de los ingresos pronosticados para 1977, medida por la desviación estándar del logaritmo de los ingresos de los asalariados en *ii* es 1.0699, mientras que la concentración de los ingresos simulados para 1977 en *iii* es 1.0962. La comparación de estos resultados con el valor observado en 1977 igual a 1.1995 en *i*, nos permite afirmar que el aumento de trabajadores con niveles educativos más altos ha tendido a ejercer una influencia igualadora sobre nuestra medida de concentración de los ingresos de los asalariados.



Cuadro A. ENIGH 1977 y 1984. Desviación estándar del logaritmo natural del ingreso (D.E. Log Y) y desigualdad de la distribución simulada de salarios.

			1977	1984
i)	D.E. Log Y	(observada)	1.1955	0.9955
ii)	D.E. Log Y <sup>A</sup>	(a)	1.0699	0.6005
iii)	D.E. Log Y <sup>A</sup>	(b)	1.0962	0.6396
iv)	D.E. Log Y <sup>A</sup>	(c)	1.6714	0.5536
v)	D.E. Log Y <sup>A</sup>	(d)	1.0956	0.6403
vi)	D.E. Log Y <sup>A</sup>	(e)	1.4925	0.5771

- (a) Desviación estándar del logaritmo natural del ingreso ajustado, cada uno con su correspondiente estimador, i.e., 1977 con 1977 y 1984 con 1984.  
 (b) ajustada con los coeficientes de las variables de educación de 1984 en la ecuación de 1977 y de 1977 en la ecuación de 1984, dejando los demás coeficientes de cada ecuación.  
 (c) ajustada utilizando los coeficientes de las variables de educación de cada año, pero se repondera para que se ajuste la proporción de cada nivel de educación.  
 (d) ajustada cambiando todas los coeficientes de la ecuación de cada muestra por los del otro año.  
 (e) ajustada cambiando sólo los coeficientes de las variables de educación de 1984 por los de 1977 y se reponderan.

Fuente: Elaboración propia en base a información obtenida en la ENIGH 1977 y 1984.

Al igual que en *iii*, en *iv* se obtiene el efecto composición de manera aislada. Para lograr esto, se usan los coeficientes educativos de cada año, pero se reponderan para que se ajuste la proporción de cada nivel educativo. El ingreso de cada individuo en la encuesta de 1977 es predicho con la función de ingresos de 1977 pero con los coeficientes educativos de 1984. Esto implica volver a ponderar las observaciones para que el número total de éstas en cada encuesta permanezca sin cambios. Así, tenemos que el cociente de proporciones con nivel de educación *i* es:

$\beta_i =$  coeficiente de proporciones con nivel de educación *i*.

$W_j =$  factor de estructura por nivel educativo.

$W^*_j =$  estructura reponderada por nivel educativo.

Y para cada cociente educativo tendremos lo siguiente:

Si el nivel de instrucción es igual a cero años, entonces:

$$\beta_i = (\alpha_i^{1984} / \alpha_i^{1977}) \quad W^*_j = \beta_i W_j$$

Si el nivel de instrucción es de más de un año pero menor de seis (primaria incompleta):

$$\beta_2 = (\alpha_2^{1984} / \alpha_2^{1977}) \quad W^*_j = \beta_2 W_j$$

Si el nivel de instrucción es de seis años o más pero menor de nueve (primaria completa):

$$\beta_3 = (\alpha_3^{1984} / \alpha_3^{1977}) \quad W^*_j = \beta_3 W_j$$

Si el nivel de instrucción es de más de seis años pero menor de nueve (secundaria incompleta):

$$\beta_4 = (\alpha_4^{1984} / \alpha_4^{1977}) \quad W^*_j = \beta_4 W_j$$

Si el nivel de instrucción es de nueve años o más pero menor de doce (secundaria completa):

$$\beta_5 = (\alpha_5^{1984} / \alpha_5^{1977}) \quad W^*_j = \beta_5 W_j$$

Si el nivel de instrucción es de más de nueve años pero menor de doce (preparatoria incompleta):

$$\beta_6 = (\alpha_6^{1984} / \alpha_6^{1977}) \quad W^*_j = \beta_6 W_j$$

Si el nivel de instrucción es de doce años o más pero menor de diecisiete (preparatoria completa):

$$\beta_7 = (\alpha_7^{1984} / \alpha_7^{1977}) \quad W^*_j = \beta_7 W_j$$

Si el nivel de instrucción es de más de doce años pero menor de diecisiete (universidad incompleta):

$$\beta_8 = (\alpha_8^{1984} / \alpha_8^{1977}) \quad W^*_j = \beta_8 W_j$$

Si el nivel de instrucción es de diecisiete años o más pero menor de veinte (universidad completa):

$$\beta_9 = (\alpha_9^{1984} / \alpha_9^{1977}) \quad W^*_j = \beta_9 W_j$$

Si el nivel de instrucción es de veinte años o más (postgrado):

$$\beta_{10} = (\alpha_{10}^{1984} / \alpha_{10}^{1977}) \quad W^*_j = \beta_{10} W_j$$

Los cocientes obtenidos a partir de cada uno de los dos períodos en el grupo de asalariados se presentan a continuación:

---

Sin instrucción	0.474
Primaria incompleta	0.757
Primaria completa	1.160
Secundaria incompleta	1.350
Secundaria completa	1.920
Preparatoria incompleta	1.610
Preparatoria completa	1.780
Universidad incompleta	2.560
Universidad completa ó más	1.880

---

Estos valores nos permiten observar que la simulación implica un aumento en la proporción de asalariados con educación primaria completa o más, así como una disminución del grupo con instrucción primaria o sin instrucción. Estos últimos tienen un valor inferior a la unidad, mientras que los primeros presentan en todos los casos un valor mayor a uno a partir de la primaria completa, es decir, en 1984 hay relativamente más asalariados con primaria completa o más educación que en 1977; en 1977 había relativamente más asalariados con primaria incompleta o sin educación que en 1984. Igualmente importante es el incremento entre 1977 y 1984 del número de asalariados con estudios universitarios.

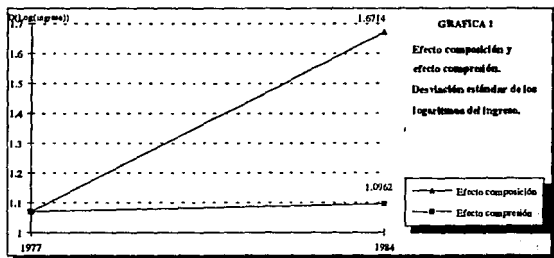
En el Cuadro A podemos observar que los valores para la distribución simulada (la función de ingresos de 1977 con la composición educativa de 1984) en *iv* adquieren un valor igual a 1.6714. Este valor es mayor que el encontrado en la desviación de los salarios pronosticada para 1977 en *ii* que fue igual a 1.0699. El papel del efecto composición en la expansión educativa, considerado de manera aislada, es una influencia que favorece la concentración de los ingresos de los asalariados.

Para obtener el efecto neto de la expansión educativa en *v*, se cambiaron todos los coeficientes de la ecuación de cada encuesta por los del otro año, es decir, todos los coeficientes de 1977 se sustituyen en la ecuación de 1984 y viceversa. En los resultados de *vi* de 1977 se cambiaron únicamente los coeficientes de educación de 1984 por los coeficientes respectivos de 1977 en la ecuación de este año y se hizo la misma reponderación anterior para ajustar la proporción de cada nivel educativo. Para los resultados de *vi* de 1984 se siguió el mismo procedimiento anterior.

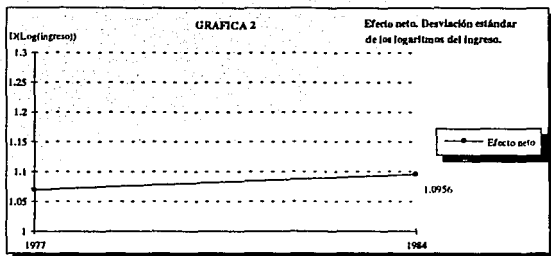
En las Gráficas 1 y 2 se resumen los resultados de la expansión educativa sobre nuestras simulaciones en la función de Ingresos de 1977; el efecto composición, considerado de manera aislada, tiende a reducir la concentración y el efecto educación, considerado también de manera aislada, tiende a incrementarla. El efecto neto de la expansión educativa, simulado a través de la sustitución en nuestra ecuación de pronóstico de los coeficientes y las ponderaciones educacionales para 1984, fue un incremento en la concentración, ya que el efecto del aumento del grupo de asalariados con un nivel educativo mayor, junto con el consecuente incremento en la productividad y en los salarios, fue menor que la baja inicial experimentada sobre los beneficios al factor trabajo. La desviación estándar del logaritmo natural de los ingresos en la distribución simulada de 1.0956 resultó ser mayor que la concentración pronosticada para 1977 igual a 1.0699. La expansión educativa que se presentó en el período 1977-1984 tuvo una influencia negativa sobre la concentración de los ingresos del grupo de los asalariados al comparar los períodos analizados.

Los efectos que sobre el grupo de los asalariados tuvo la expansión educativa del período considerado resalta, en un primer momento, algunas de las deformaciones que sobre el ingreso de este grupo acompañaron a la crisis económica (y social) que experimentó la sociedad mexicana de una manera más intensa durante la década de los años ochenta. La erosión del ingreso real de los asalariados así como la concentración del ingreso observados, son algunos de los efectos más importantes y trascendentes que podemos mencionar. La vulnerabilidad de este grupo en particular se presenta por su posición como tomador de precios, que acentuó su posición de desventaja en el período, frente a otros grupos, como el de los autoempleados o los profesionistas que ejercen por su cuenta, que pueden fijar el precio de su trabajo en el mercado laboral, ajustándose a las señales de precios anticipándose, de esta manera, al ritmo de crecimiento de la tasa de inflación.

El efecto neto de la expansión educativa, entendido como una influencia superior del efecto composición sobre la concentración, puede explicarse por la disminución relativa de los asalariados en la economía (medido como la participación de éstos en el Producto Interno Bruto) y por el incremento en la oferta de trabajadores asalariados con un nivel de instrucción más alto en relación a la demanda por éstos. Por lo tanto, a pesar de que un nivel de instrucción más alto conlleva un aumento en la productividad y en los salarios de este grupo, el efecto de una mayor oferta de asalariados con más educación compensa los efectos que sobre la concentración y el ingreso podríamos esperar. La menor participación de los asalariados en el PIB acentúa estos resultados.



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la ENIGH 1984 y de la ENIGH 1977



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la ENIGH 1984 y de la ENIGH 1977

## 2. Los resultados obtenidos en la ENIGH 1984<sup>(7)</sup>

Los resultados obtenidos en la ENIGH 1984 se resumen en los cuadros siguientes. El análisis y evaluación de dichos resultados se presentan de acuerdo a la metodología del trabajo de Juan Díez-Canedo y Gabriel Vera referido en el capítulo 3 (Juan Díez-Canedo y Gabriel Vera Ferrer. *La importancia de la escolaridad en la determinación del nivel de ingreso*. Serie Cuadernos Estructurales, No. 2, Banco de México, 1982). En la sección 5.2 se busca exponer de una manera más formal que la presentada en los capítulos antecedentes la realidad del contexto educativo nacional a través del análisis de la información obtenida en la ENIGH 1984, así como la relación de éste con la distribución del ingreso. Posteriormente se evaluará el grado de relación entre el ingreso y los años de instrucción para analizar las hipótesis de *señalización* y *selección* referidas anteriormente.

Sabemos que aunque la correlación entre educación e ingreso es muy alta, ésta no es perfecta y refleja además otros factores que influyen en la determinación del ingreso así como en su distribución; la literatura económica que describe las relaciones entre estos conceptos acude constantemente a argumentaciones que sostienen que la educación es consecuencia de un nivel elevado de ingreso por un lado, y por otro, a que la relación entre ambos se comporta

<sup>(7)</sup> Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 1984, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

precisamente en relación inversa, es decir, asumiendo que el ingreso es determinado por el nivel de escolaridad alcanzado. Tanto la educación como el ingreso ejercen uno sobre el otro una influencia muy importante, evidenciando únicamente la correlación positiva y significativa que existe entre ambos.

Si asumimos que la posible productividad de un trabajador es estimada a través del nivel de escolaridad por los demandantes del factor trabajo, entonces un mayor nivel de escolaridad implicará generalmente un mayor nivel salarial. Así, los empleos, y por lo tanto también los salarios, se distribuyen de acuerdo a indicadores y señales imperfectos que tienen alguna relación con la capacidad, productividad y potencial de los futuros trabajadores. Los empleadores necesitan información para evaluar a sus empleados potenciales, por lo que recurren al nivel de instrucción como el indicador imperfecto que contiene mayor información específica disponible y que además es utilizado con mayor frecuencia, ya que la información que requieren es casi totalmente inexistente y muy cara de obtener a través de otros medios o indicadores.

Los modelos de señalización y selección han sido utilizados para tratar de explicar la relación entre empleo, salario y nivel de escolaridad. La hipótesis esencial de este tipo de modelos es que los individuos invierten en instrucción tanto para aumentar su productividad como para que su nivel escolar pueda servir de orientación a los empleadores potenciales sobre su productividad o sus habilidades. Estos modelos pretenden además, formalizar la relación que puede haber entre la escolaridad como señalización y el ingreso, a identificar las implicaciones de que existan señales de este tipo en el funcionamiento del mercado laboral, a tratar de medir empíricamente los efectos de la señalización y de la relación especial que pueda tener el ingreso con la escolaridad formal, ya que precisamente ésta es la información más fácil y barata de obtener para los empleadores.

Para evaluar las hipótesis de señalización y selección, que postulan que la escolaridad es un reflejo de la facilidad de adaptación de un trabajador a procesos de socialización y aprendizaje similares a los que deberá hacer frente en su puesto de trabajo y que por lo tanto el hecho de poseer un certificado de ciclo escolar reduce la incertidumbre de los empleadores del factor trabajo en cuanto a la adaptabilidad del trabajador a su lugar de empleo y aprendizaje, se presentará un análisis para determinar la relación entre los distintos niveles de ingreso y su interacción con los de instrucción.

Parece que el nivel de instrucción alcanzado y los certificados por ciclos terminados sirven a los patrones para seleccionar a sus empleados y sus niveles de salarios. Así también las personas suponen que al alcanzar cierto grado de escolaridad implicará un nivel de salario correspondiente con este nivel.

La variación que pudiera presentarse en el momento de contratación entre el salario individual asociado a un cierto nivel de escolaridad y el salario medio observado en ese sector debería de ser no muy acentuada en este primer momento para que posteriormente esta varianza del salario tendiera a crecer, ya que la productividad del trabajador se hallará asociada no sólo a sus características personales, sino también a las de su empleo específico de acuerdo a la rama o sector de actividad económica a la que pertenezca. En los puntos de entrada al mercado de trabajo después de haber terminado los estudios, no debería de haber mucha variabilidad en lo que respecta al salario medio, sobre todo a niveles bajos de instrucción; a niveles altos de escolaridad es probable que la varianza sea mayor, dada la relativa escasez de personas con dichas características en nuestro país. Pudiera ser que a través de varios años de experiencia se pueda llegar a sustituir cierto grado de conocimiento equivalente a un nivel de instrucción determinado, pero a niveles académicos superiores los conocimientos adquiridos no pueden ser sustituidos por la simple experiencia laboral. Así por ejemplo, evaluar el nivel de riesgo que afronta una empresa del sector asegurador o conocer la probabilidad de un satélite por salir de su órbita a través de la opinión de un especialista en estadística no podrán ser sustituidas jamás por alguien que por su sola experiencia pretenda ofrecer la misma certeza y rigor cuantitativos que tales circunstancias exigen.

Las hipótesis de selección consideran que los ingresos diferenciales entre los distintos niveles de escolaridad no reflejan necesariamente el hecho de que la instrucción formal haya contribuido a aumentar la productividad, pero sí a que sus distintos niveles hayan podido servir para señalar diferencias preexistentes en habilidades. Es importante hacer notar que en este sentido estas hipótesis son en cierta medida incompletas, ya que el hecho de que se complete o no un grado puede depender no sólo de las habilidades, sino también de la distribución preexistente del ingreso, de la educación del padre, etc., es decir, de factores estructurales.

Por otro lado, si suponemos que los certificados sólo se toman como un criterio de selección, esperaríamos que las personas autoempleadas y los patrones invertirán menos en adquirirlos, o que no serían tan importantes para determinar sus salarios. Para comprobar dichas hipótesis necesitamos considerar la relación que pueda tener el ingreso en función de los años de escolaridad. Después, conocer el efecto en el ingreso de haber terminado o no un grado

académico: saber si tener un certificado sirve para obtener un salario mayor y si se cumplen las hipótesis de selección y señalización en México al comparar los resultados de los asalariados con los de los patrones y los autoempleados.

A continuación debemos evaluar hasta qué punto la experiencia hace que aumente o disminuya la varianza en relación con el ingreso. Esperaríamos que a menor nivel de escolaridad la dispersión del ingreso será mayor y que a mayor nivel de escolaridad esta dispersión será menor, puesto que lo que se aprende a niveles de educación superior tiene además aplicaciones a procesos productivos que en cierta manera sustituyen a la experiencia.

Así también se contemplará el efecto que causa la posición en la ocupación sobre el ingreso y se incluirá la variable sexo para poder determinar si existe alguna discriminación relacionada con el salario de las mujeres en igualdad de circunstancias frente a los hombres.

## **2.1 Análisis Descriptivo**

El análisis que se presenta a continuación presenta los principales rasgos que se pueden obtener sobre la relación que existe entre la variabilidad del ingreso con respecto a la composición, distribución y magnitud de la población ocupada así como con los distintos niveles de educación, basándonos en la información obtenida en la ENIGH 1984.

En el cuadro 1 se presentan los ingresos y desviación estándar de los logaritmos del ingreso por sexo y nivel de instrucción. Una primera observación de los resultados presentados en este cuadro evidencia los altos contrastes que existen entre los ingresos que perciben aquellos que se encuentran en el nivel de nula instrucción frente a aquellos, que en otro extremo, cuentan con un postgrado; estos últimos tienen un ingreso de 11.80 veces superior al de los primeros. Sin embargo, al alcanzar la primaria completa, o incluso algunos años de instrucción primaria, la situación es otra: aquellos con educación universitaria completa perciben ingresos 2.2 veces superiores a aquellos que sólo cuentan con educación primaria y 3.8 veces mayor a aquellos que no terminaron el ciclo elemental. Así pues, existen contrastes muy importantes entre los diferentes niveles de instrucción alcanzados, aunque también son importantes los ingresos y diferencias existentes para aquellos que cuentan con algún grado de instrucción como la primaria o primaria incompleta en comparación a los que cuentan con una nula instrucción.

Las mismas comparaciones para los datos obtenidos en la ENIGH 1977 nos llevan a las mismas conclusiones y resaltan las mismas características que se desprenden del cuadro 1. Los ingresos



Cuadro 1

ENIGH 1984. Ingresos y desviación estándar de los logaritmos del ingreso por sexo y nivel de instrucción

Nivel de instrucción	Total	Ingreso Sexo		Total	D (Log. (ingreso) ) Sexo	
		Masculino	Femenino		Masculino	Femenino
Sin instrucción	65,027	75,371	42,969	1.202	1.019	1.353
Primaria						
Incompleta	101,450	114,953	67,948	1.200	1.071	1.352
Completa	171,544	197,511	111,294	1.003	0.917	1.078
Secundaria						
Incompleta	155,380	172,333	94,442	1.122	1.006	1.271
Completa	186,583	198,966	169,921	0.905	0.984	0.787
Media Superior						
Incompleta	175,985	182,253	158,475	1.108	1.207	0.740
Completa	246,241	274,915	219,033	0.799	0.831	0.757
Universitaria						
Incompleta	265,199	332,944	156,268	0.997	0.825	1.018
Completa	385,445	437,894	245,582	0.791	0.828	0.568
Postgrado	767,468	767,468	n.a.	0.556	0.556	n.a.
Total	149,754	167,599	111,650	1.214	1.115	1.344

de aquellos que cuentan con educación profesional completa son 5.36 veces superiores a aquellos que cuentan con primaria incompleta y 3.67 veces mayores a los que cuentan con educación elemental completa; aquellos con postgrado, sin embargo, perciben ingresos 13.2 veces más altos que los que carecen por completo de instrucción. Así, las expectativas para alcanzar niveles de ingreso superiores se ven altamente relacionadas con el grado de instrucción alcanzado, resaltando el papel de la educación sobre la determinación del ingreso.

Así también, la segunda característica que resalta en las cifras de este cuadro es el hecho de que para iguales niveles de instrucción el ingreso que perciben los hombres es superior al percibido por las mujeres, lo que sugiere que para mismos trabajos existen salarios diferenciados que posiblemente discriminan a la mujer. Sin embargo, esta situación no puede afirmarse por completo, ya que las horas trabajadas no fueron captadas en la encuesta. Las mayores diferencias se presentan en los niveles de instrucción más bajos, siendo el mayor el de secundaria incompleta, donde el ingreso de las mujeres representó el 54% del ingreso de los hombres. Este diferencial va disminuyendo a medida que el nivel de instrucción es mayor, aunque para el nivel de universidad incompleta la diferencia que se presenta es incluso superior al de secundaria incompleta, llegando a ser el ingreso de las mujeres solamente 47% del de los hombres, evidenciando de nuevo la posible discriminación y la desigualdad de paga para sexos diferentes.

Al igual que en la ENIGH 1984, la ENIGH 1977 no captó las horas trabajadas por lo que las inferencias que se pueden hacer a partir de la información presentada pueden estar limitadas por este hecho. En 1977 se presentaron también diferencias importantes entre el ingreso percibido por las mujeres en comparación al recibido por los hombres, siguiendo un comportamiento que mejora su posición a medida que se alcanzan niveles mayores de instrucción hasta llegar a la universidad completa y postgrado en los que el ingreso percibido por las mujeres vuelve a caer como proporción al del sexo masculino.

Atendiendo a nuestra medida de concentración observamos en el cuadro 1 que la desviación estándar del logaritmo del ingreso sigue un comportamiento gradual a la baja a medida que el nivel de instrucción que se alcanza es mayor, tanto para hombres como para mujeres. Este comportamiento se puede ver también en el cuadro 1 de la ENIGH 1977, aunque para poder determinar una relación más clara habrá que atender a la concentración existente en los diferentes deciles de ingreso que aparecen en el siguiente cuadro.

En el cuadro 2 se presentan el ingreso promedio y el nivel de instrucción así como la desviación estándar de los logaritmos del ingreso por sexo y deciles de ingreso. Es importante señalar que frente al nivel promedio de educación de los ocupados para 1977 que fue de 4.57 años o de primaria incompleta, el nivel de escolaridad promedio en el país para los ocupados en 1984 ascendió a 5.5 años, es decir, un nivel casi de primaria completa. También es importante el hecho de que la educación promedio para las mujeres ocupadas es superior que la de los hombres, aunque el ingreso que éstas perciben sea inferior al de los segundos en ambos períodos de comparación.

La relación directa entre educación e ingreso se vuelve a manifestar al comparar los deciles de ingreso con el ingreso total así como el ingreso por sexo, al encontrar que ambos aumentan a medida que aumenta el nivel de instrucción. La diferencia relativa del ingreso entre deciles indica una variabilidad muy diferente entre ellas: entre el primer y décimo deciles esta diferencia es de 61.4 veces, mientras que por el nivel de instrucción esta diferencia es de 3.34 veces, es decir, que la relación entre la educación y el nivel de ingreso no es lineal en México como tampoco lo es para otros países. De la misma manera, en 1977 esta relación fue de 59.7 y de 4.1 veces para el nivel de ingreso y para el nivel de instrucción respectivamente, repitiéndose la misma situación que en los datos analizados correspondientes a 1984 y concluyendo lo mismo que para ese año en cuanto a la relación no lineal entre educación e ingreso mencionada.

Así como se comprobó un ingreso menor para las mujeres a igual nivel de escolaridad en el cuadro 1, se comprueba también en el cuadro 2 que en todos los deciles excepto en el primero el promedio de educación es mayor para las mujeres que para los hombres. Las diferencias más importantes se presentan en los deciles siete y ocho, donde las mujeres presentan un promedio de educación de 2.16 y 2.82 años por arriba del de los hombres, es decir, parece que a las mujeres se les pide un nivel de instrucción mayor para obtener el mismo ingreso que los hombres. La misma situación se presenta en 1977, donde para todos los deciles las mujeres presentan un promedio de instrucción mayor que los hombres, excepto en el primero. Las diferencias más importantes se presentan en el octavo y noveno deciles, reflejando al igual que en los resultados analizados para 1984, el aparente requisito de un nivel de instrucción superior para obtener el mismo ingreso que los hombres.

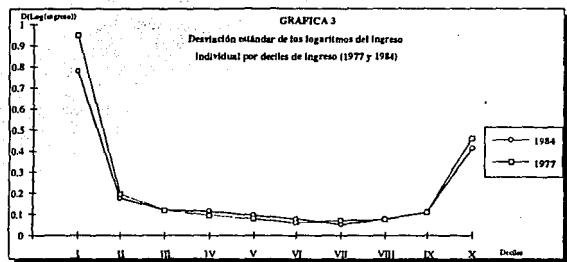
El grado de concentración del ingreso por deciles que aparece en la tercera columna del cuadro 2 resalta el alto grado de concentración que existe en el primer decil, misma que después disminuye bruscamente para volver a incrementarse en los dos últimos deciles. Este comportamiento se puede observar más claramente en la gráfica 3, donde se presentan las

Cuadro 2

ENIGH 1984. Ingreso promedio y nivel de instrucción, desviación estándar de los logaritmos del ingreso, por sexo y deciles de ingreso

Deciles de ingreso	Total	Ingreso Sexo		Total	Nivel de instrucción Sexo		Total	D (Log. (ingreso) ) Sexo	
		Masculino	Femenino		Masculino	Femenino		Masculino	Femenino
I	9,310	9,931	8,770	2,99	3,35	2,68	0,947	0,847	1,015
II	27,765	27,882	27,594	3,27	3,05	3,61	0,195	0,194	0,195
III	45,951	45,995	45,852	3,49	3,19	4,17	0,119	0,119	0,119
IV	66,395	66,352	66,513	3,78	3,45	4,70	0,094	0,092	0,100
V	90,273	90,224	90,383	4,45	3,99	5,48	0,079	0,081	0,076
VI	114,420	113,858	115,699	5,49	4,92	6,78	0,060	0,059	0,060
VII	143,845	143,589	144,481	6,13	5,51	7,67	0,071	0,071	0,071
VIII	184,688	184,469	185,162	7,24	6,35	9,17	0,075	0,074	0,075
IX	246,851	247,677	244,462	8,19	7,96	8,86	0,108	0,108	0,106
X	572,082	599,819	449,714	10,01	9,86	10,69	0,456	0,472	0,319
Total	149,754	167,599	111,650	5,50	5,35	5,82	1,214	1,115	1,344

desviaciones estándar de los logaritmos del ingreso para cada decil observados en la ENIGH de 1977 y en la ENIGH de 1984.



Fuente: Elaborado con datos obtenidos de la ENIGH 1984 y de Juan Díez-Canedo y Gabriel Vera, *La importancia de la escolaridad en la determinación del nivel de ingreso*. Serie Cuadernos Estructurales, No. 2, Banco de México, 1982 cuadro 3, p. 485.

La población analfabeta o analfabeta virtual representa casi la mitad de la población ocupada en México: la población sin instrucción representó en 1984 el 15.4% del total mientras que la población con primaria incompleta alcanzó la proporción más alta con el 33.2% del total. Así, la población ocupada con primaria completa o menos representó el 68.7% del total, evidenciando una de las características distintivas del panorama educativo mexicano, donde la abundancia en términos absolutos de una población analfabeta y analfabeta virtual es un rasgo característico. En el cuadro 3 podemos observar también que la población con una educación universitaria incompleta o más, representó apenas el 8.3% del total de la población ocupada y que aquellos con una educación media superior o más, alcanzaron el 15.7% del total.

No obstante lo anterior, al comparar las mismas proporciones que prevalecían en 1977 podemos darnos cuenta de que la población sin instrucción junto con la población que tenía primaria incompleta alcanzó el 58.1% del total de la población ocupada en ese año. Al incluir a aquellos con educación primaria completa esta proporción se incrementó al 76.8% del total, proporción superior al 68.7% que se presenta en 1984. Así también, la población ocupada que cuenta con educación universitaria incompleta o más representó en 1977 el 5.2% del total. Al incluir a aquellos que contaban con educación media superior incompleta y media superior completa la población ocupada con estas características se incrementa hasta alcanzar el 10.9% del total en

Cuadro 3

ENIGH 1984. Distribución de los ocupados por deciles de ingreso y nivel de instrucción

Decil de ingreso	Sin instrucción	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Media Sup. incompleta	Media Sup. completa	Universitaria incompleta	Universitaria completa	Postgrado
I	3.3	4.7	1.1	0.4	0.4	0.2	0.1	0.1	0.1	0.0
II	2.7	4.5	1.5	0.5	0.4	0.1	0.1	0.1	0.0	0.0
III	2.7	3.7	1.7	0.3	0.6	0.2	0.1	0.2	0.0	0.0
IV	2.4	4.3	1.4	0.4	0.6	0.3	0.1	0.3	0.1	0.0
V	1.7	4.0	2.5	0.4	0.8	0.2	0.3	0.2	0.0	0.0
VI	1.0	3.3	2.8	0.7	1.3	0.1	0.2	0.3	0.3	0.0
VII	0.7	3.1	2.5	0.7	1.7	0.5	0.4	0.3	0.3	0.0
VIII	0.4	2.6	2.4	0.6	1.7	0.4	1.2	0.6	0.4	0.0
IX	0.3	1.9	2.2	0.7	1.8	0.3	0.9	0.7	1.0	0.0
X	0.3	1.2	2.0	0.4	1.4	0.3	1.2	1.1	2.0	0.2
Total	15.4	33.2	20.1	5.1	10.7	2.7	4.7	3.9	4.2	0.2

ese mismo año, mientras que para 1984 esta proporción era igual a 15.7%. Estos resultados permiten afirmar que después del análisis de 1977 la composición de la población ocupada considerada dentro del grupo analfabeta o analfabeta virtual así como aquella que cuenta con primaria completa disminuyó considerablemente, dejando entrever un panorama que aunque aún susceptible de ser mejorado, también constituye un cambio estructural positivo en la composición educativa de la fuerza de trabajo. La disminución de los niveles de instrucción más bajos en la participación de la población ocupada contrasta también con el cambio en la composición que representa el grupo que cuenta con educación media superior incompleta o más que creció casi cinco puntos porcentuales en 1984 con respecto a 1977. Esta mayor participación dentro del total de aquellos que cuentan con un nivel de instrucción más alto se presenta también en el grupo que comprende educación media superior completa o más así como en el que cuenta con educación universitaria incompleta o más y universitario completo y postgrado, dejando lugar a que después de 1977 la población con mayor preparación haya pasado a ocupar una participación mayor de la población ocupada y que aquella con una menor instrucción haya visto disminuida su participación en el mismo grupo.

En el cuadro 4 se vuelve a manifestar una mayor concentración de analfabetos y analfabetos virtuales en los deciles de ingreso más bajos, alcanzando el 76.9% en el primer decil y 71.8% en el segundo, además de que hasta el quinto decil la población con estas características representaba más de la mitad del total para cada decil. El predominio de personas con bajos niveles de educación sigue siendo evidente; en el noveno decil el 44.8% de la población tenía estudios de primaria o menos y 9.9% tenía estudios universitarios completos o más; en este mismo decil las personas sin instrucción o con primaria incompleta representaban el 22% del total. En el decil de ingreso más alto, la población analfabeta o analfabeta virtual era 15.1% del total y la población con primaria completa o menos era 35% del total, mientras que las personas con educación superior completa o más representaban 22% de la población de este decil. La probabilidad de encontrar en este último decil de ingreso superior a una persona con educación superior terminada o más, era de tan solo 6.9 puntos porcentuales superior a la de encontrar a una persona analfabeta o analfabeta virtual y 13 puntos porcentuales inferior a la de encontrar a una persona con educación primaria terminada o menos. Esta situación en la que la dispersión de los analfabetos o analfabetos virtuales es muy alta, viene a demostrar, de la misma forma que en las conclusiones presentadas en el trabajo de J. Díez Canedo y G. Vera, que "aunque la correlación entre educación e ingreso es muy alta, la misma no es ni remotamente perfecta y

Cuadro 4

ENIGH 1984. Porcentaje de individuos que trabajan por deciles de ingreso y nivel de instrucción

Decil de ingreso	Sin instrucción	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Media Sup. incompleta	Media Sup. completa	Universitaria incompleta	Universitaria completa	Postgrado	% del total
I	31.6	45.3	10.4	4.0	4.3	1.8	0.9	1.1	0.6	0.0	100.0
II	27.2	44.6	15.2	4.8	3.7	1.4	1.4	1.5	0.2	0.0	100.0
III	28.2	38.9	18.4	3.5	6.1	2.0	1.0	1.9	0.0	0.0	100.0
IV	24.5	43.3	13.7	4.2	6.3	3.2	1.2	3.0	0.6	0.0	100.0
V	16.4	39.2	24.5	3.7	8.0	2.4	3.4	2.1	0.3	0.0	100.0
VI	9.6	32.8	28.5	7.3	12.6	1.1	2.3	3.0	2.7	0.0	100.0
VII	7.1	30.4	24.6	6.6	16.6	4.5	4.3	3.0	3.0	0.0	100.0
VIII	3.7	25.2	23.4	5.8	17.0	3.7	11.8	5.7	3.8	0.1	100.0
IX	2.6	19.3	22.9	7.1	18.5	3.5	9.1	7.2	9.9	0.0	100.0
X	2.8	12.3	19.8	4.2	13.9	3.0	11.5	10.5	20.5	1.5	100.0



refleja la existencia de multitud de factores, además de la escolaridad, en la determinación del ingreso y en su distribución".<sup>(8)</sup>

En 1977 el grupo comprendido entre aquellos que no cuentan con instrucción alguna y primaria incompleta representaron el 80.5% y el 76.7% del total en el primer y segundo deciles respectivamente. Además, y de manera similar a lo observado en 1984, el porcentaje de individuos con estas características fue superior a la mitad para cada decil hasta el sexto decil de ingreso. Las personas analfabetas o analfabetas virtuales representaron el 17.6% en el decil de ingreso más alto. En los dos últimos deciles de ingreso superiores la población con primaria completa o menos representa, al igual que en 1984, una proporción importante al alcanzar el 56.7% y el 35% del total para el noveno y décimo deciles respectivamente. Para estos mismos, las personas con educación universitaria completa o más fueron 4% y 22.4% respectivamente. De esta manera, la probabilidad de encontrar un analfabeto o un analfabeto virtual en el decil de ingreso más alto sólo era ligeramente inferior a la de encontrar una persona con universidad terminada.

En el cuadro 5 encontramos otro hecho importante: una vez terminada la primaria, las probabilidades de encontrarse entre los deciles de mayor ingreso son mayores y van creciendo en relación a la de encontrarse entre los deciles más pobres a medida que se alcanzan niveles de instrucción más altos. La probabilidad de que una persona sin ninguna instrucción se encontrara en el último o penúltimo decil era de 3.4%, mientras que la de que una con esas características estuviera en el primer o segundo decil era de 39.4%. Si consideramos la primaria incompleta, estas comparaciones son de 9.4% frente a 27.9% en los deciles más bajos. Con la primaria completa esta relación se invierte, siendo de 21% en los dos deciles superiores y de 13.1% en los dos inferiores. En 1977 encontramos los mismos resultados: la probabilidad de que una persona sin ninguna instrucción se encontrara en el noveno o décimo decil era de 4.4%, mientras que la de que una que reuniera esas características estuviera en el primero o segundo deciles era de 35.7%.

Es también notorio el hecho de que el 96.7% de las personas que contaban con estudios de postgrado se encontraban en el decil de ingresos más alto, mientras que el 72.6% de aquellas con educación universitaria completa se encontraban en los dos últimos deciles de mayor ingreso. Aquellos que en 1977 contaban con un postgrado en los dos últimos deciles de ingreso

---

<sup>(8)</sup> Juan Díez-Canedo y Gabriel Vera Ferrer, *La importancia de la escolaridad en la determinación del nivel de ingreso*. Serie Cuadernos Estructurales, No. 2, Banco de México, 1982, pp. 486-487.



más alto constituyen el 92.5% del total, mientras que los que contaban con universidad terminada en esos mismos deciles representaban el 83.4%.

El cuadro 6 presenta el ingreso promedio y el nivel de instrucción, así como la desviación estándar de los logaritmos del ingreso tanto por sexo como por grupos de edad. El grupo con mayor escolaridad es el de 20 a 24 años seguido del de 25 a 29 con 7.61 y 6.91 años en promedio respectivamente. Es muy notorio el hecho de que los años promedio de instrucción disminuyen a medida que la edad aumenta, reflejando al parecer, una relación inversa entre la escolaridad y la edad, demostrando además la presencia de un proceso de escolaridad mayor en las generaciones más jóvenes. Este proceso puede verse también al comparar los resultados obtenidos en 1977 y observar que para cada grupo de edad, los años de instrucción promedio de los ocupados son en cada uno de los grupos mayores para 1984. En cuanto al ingreso, el grupo que presenta el ingreso promedio mayor es el comprendido entre los 35 a 39 años, seguido por el de 30 a 34. Tanto en 1984 como en 1977, los dos grupos con mayor nivel de instrucción ocupan respectivamente el noveno y séptimo lugares de acuerdo al nivel de ingreso que perciben, sugiriendo que, además de la instrucción existen otros factores, como la experiencia, que influyen sobre la determinación del nivel de ingreso. Atendiendo a los índices de concentración, es relevante el hecho de que los grupos con mayor nivel de instrucción están asociados con los índices de concentración más bajos; así también aquellos grupos con los niveles de escolaridad más bajos reflejan los mayores niveles de concentración, como el de 65 y más años y el de 45 a 49 años. En 1977 los grupos con menor instrucción comprendidos en el de 60 a 64 años y el de 65 o más años corresponden con los niveles de concentración más altos. Este hecho soportaría por un lado el hecho de que durante el proceso educativo un mayor nivel de instrucción tendría una influencia en sentido opuesto sobre la concentración del ingreso, aunque precisamente el resultado final que la educación tenga sobre la variabilidad del ingreso será abordado más adelante con mayor detalle.

La relación positiva entre ingreso y escolaridad puede verse también al considerar ambos indicadores por rama de actividad. En el cuadro 7 la rama con menor nivel de instrucción es la agricultura con un promedio de 2.37 años; además presenta el penúltimo menor ingreso y el mayor número de individuos después del sector servicios. En 1977 la agricultura ocupó el último lugar en cuanto a ingresos así como la menor educación promedio y la tercera concentración más alta, así como la rama de actividad con mayor número de individuos. La rama con mayor nivel de instrucción y con mayor ingreso en 1984 es la rama de electricidad, con 9.84 años en promedio y un ingreso cuatro veces superior al de la agricultura. La segunda rama con un mayor número de individuos, la de servicios, presenta el segundo nivel de

Cuadro 6

ENIGH 1984. Ingreso promedio y nivel de instrucción, desviación estándar de los logaritmos del ingreso, por sexo y grupos de edad

Grupo de edad	Total	Ingreso		Total	Nivel de instrucción		Total	D (Log. (ingreso) )	
		Sexo Masculino	Sexo Femenino		Sexo Masculino	Sexo Femenino		Sexo Masculino	Sexo Femenino
12-19	54,790	53,717	57,146	5.72	5.32	6.60	1.135	1.107	1.195
20-24	114,417	113,404	116,070	7.61	7.12	8.41	0.972	0.833	1.162
25-29	157,574	159,967	152,515	6.91	6.32	8.15	1.075	0.872	1.384
30-34	183,664	206,457	132,245	6.63	6.58	6.74	1.137	1.021	1.287
35-39	203,689	247,845	109,639	5.38	5.88	4.32	1.160	0.943	1.321
40-44	175,251	185,897	145,833	4.71	4.72	4.67	1.135	0.981	1.414
45-49	183,129	216,253	91,183	3.74	3.87	3.39	1.398	1.186	1.598
50-54	176,110	212,025	101,968	3.93	4.09	3.61	1.277	1.127	1.358
55-59	178,770	205,604	126,437	3.80	3.43	4.52	1.169	1.109	1.235
60-64	123,527	144,945	74,394	3.22	3.41	2.79	1.135	1.089	1.099
65 y más	105,366	124,193	64,966	2.95	3.21	2.39	1.369	1.373	1.269
Total	149,754	167,599	111,650	5.50	5.35	5.82	1.214	1.115	1.344

Cuadro 7

ENIGH 1984. Ingreso promedio y nivel de instrucción, desviación estándar de los logaritmos del ingreso, por sexo y rama de actividad

Rama de actividad	Total	Ingreso		Total	Nivel de instrucción		Total	D (Log. (ingreso) )	
		Masculino	Femenino		Masculino	Femenino		Masculino	Femenino
No especificada	101,345	129,323	86,609	5.01	5.76	4.61	1.447	1.343	1.468
Agricultura	105,870	110,349	56,219	2.37	2.42	1.91	1.251	1.163	1.745
Petróleo y minas	225,618	242,546	104,231	6.58	6.62	6.32	1.205	1.179	1.115
Transformación	162,290	184,749	101,540	6.08	6.27	5.54	0.976	0.834	1.137
Construcción	127,260	127,028	134,476	4.32	4.23	7.06	0.839	0.847	0.436
Electricidad	432,408	448,335	266,543	9.84	9.97	8.49	0.897	0.878	0.996
Comercio	149,834	188,518	91,242	5.38	5.87	4.62	1.072	0.965	1.056
Servicios	183,922	228,803	140,426	8.09	8.67	7.52	1.142	0.985	1.206
Transportes	191,441	191,260	194,776	6.39	6.19	10.19	0.791	0.804	0.438
Gobierno	218,432	225,527	201,686	8.06	7.44	9.51	0.734	0.823	0.459
Total	149,754	167,599	111,650	5.50	5.35	5.82	1.214	1.115	1.344

instrucción más alto y el quinto nivel de ingreso mayor, mientras que la rama con el segundo ingreso más alto es la de petróleo y minas, que a su vez es la cuarta con mayor instrucción. En 1977 la rama con mayor ingreso es también la de electricidad, misma que presentó el tercer nivel más alto de instrucción y el quinto nivel de concentración más bajo. La rama de gobierno presenta en ese mismo año la menor concentración y el mayor nivel de instrucción.

La experiencia es también importante en la determinación y variabilidad del ingreso, por lo que su análisis y consideración también son importantes. En el cuadro 8 se presentan los años de experiencia así como la desviación estándar de ésta por sexo y nivel de instrucción. La primera característica que podemos desprender de este cuadro es el hecho de que para menor instrucción se tienen más años de experiencia, lo cual parece lógico si partimos de nuestra definición de experiencia (incluida en el apéndice 3 al final del presente capítulo) y al posible hecho de que en México las personas no trabajan a la vez que realizan sus estudios. La segunda característica del cuadro 8 es que los años de experiencia para los hombres son mayores que para los de las mujeres en todos los niveles de instrucción, excepto para la educación media superior. Para las mujeres, a medida que aumenta la instrucción, los años de experiencia van disminuyendo, revelando quizá, el hecho de que su aportación al ingreso familiar es marginal comparado con el de los hombres, separándose del mercado laboral a medida que terminan los ciclos educativos para atender labores propias del hogar. Este relación inversa también se presenta en los hombres, aunque cambia su tendencia al llegar a la educación universitaria y postgrado.

En el cuadro 9 presentamos los años de experiencia por deciles de ingreso y nivel de instrucción. De nuevo observamos que al movernos hacia la derecha con niveles de instrucción mayores, los años de experiencia disminuyen; sin embargo, después de terminar la universidad estos aumentan fuertemente para los cinco primeros deciles, por lo que podríamos decir, que además de la experiencia y el grado de instrucción, existen otros factores que determinan la posición en el ingreso, especialmente a niveles inferiores. Al desplazarnos hacia abajo en el cuadro sobre la columna *Sin instrucción*, los años de experiencia no diferirán mucho. Para cada uno de los deciles estos tienen valores similares sin reflejar ninguna tendencia; sin embargo, la experiencia aumenta al movernos hacia abajo y ascender en la escala de ingresos desde los deciles más bajos después de terminar la primaria y hasta la educación media superior incompleta. Los años de experiencia aumentan sistemáticamente al situarnos en deciles de ingreso superiores, sugiriendo que la experiencia sustituye algunos años de escolaridad en los ciclos referidos, ya que esta tendencia que se presenta nítidamente hasta la educación media superior incompleta es interrumpida en la siguiente etapa. Para niveles universitarios completos

Cuadro 8

ENIGH 1984. Años de experiencia (EXPE) y desviación estándar de la experiencia por sexo y nivel de instrucción

Nivel de instrucción	Total	Experiencia		Total	D ( Experiencia )	
		Sexo Masculino	Sexo Femenino		Sexo Masculino	Sexo Femenino
Sin instrucción	28.1	27.4	29.5	9.55	10.15	7.92
Primaria						
Incompleta	22.8	22.8	22.5	11.09	10.98	11.35
Completa	19.5	19.7	19.0	10.55	10.63	10.36
Secundaria						
Incompleta	13.0	13.5	11.3	10.22	10.00	10.82
Completa	13.3	14.0	12.4	10.27	10.48	9.92
Media Superior						
Incompleta	7.6	7.9	7.1	7.84	8.28	6.43
Completa	12.4	11.6	13.0	9.89	9.69	10.03
Universitaria						
Incompleta	8.0	10.7	3.6	9.36	10.36	4.99
Completa	12.7	13.7	10.1	10.77	10.61	10.76
Postgrado	10.7	10.7	n.a.	6.56	6.56	n.a.
Total	19.5	19.8	18.7	11.95	11.80	12.22

Cuadro 9

ENIGH 1984. Años de experiencia (EXPE) por deciles de ingreso y nivel de instrucción

Decil de ingreso	Sin instrucción	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Media Sup. incompleta	Media Sup. completa	Universitaria incompleta	Universitaria completa	Postgrado	Total
I	27.9	18.4	15.4	4.9	5.2	3.6	11.7	4.9	34.9	n.a.	19.6
II	28.5	20.7	14.6	5.3	5.8	1.3	8.4	0.7	10.1	n.a.	19.8
III	27.8	22.2	17.2	8.1	7.5	3.3	13.5	1.8	3.0	n.a.	20.6
IV	27.6	22.1	15.2	9.2	12.7	2.9	4.4	2.6	14.7	n.a.	19.9
V	27.2	22.5	17.4	11.5	10.3	4.5	8.6	6.1	21.0	n.a.	19.4
VI	27.1	22.2	17.5	10.5	9.94	5.7	11.5	3.0	5.5	n.a.	17.5
VII	28.8	25.5	19.4	15.3	10.6	8.7	9.8	3.5	10.2	n.a.	18.6
VIII	31.9	26.8	22.2	16.6	13.6	8.1	11.2	9.1	10.5	30.0	11.1
IX	27.4	28.7	23.5	19.8	19.1	11.8	12.0	8.9	9.1	n.a.	19.6
X	33.3	29.2	28.2	23.3	20.7	17.0	17.22	13.7	15.3	10.0	21.2



y postgrado es claro que la experiencia no sustituye en absoluto a la instrucción, ya que los años de experiencia no presentan un patrón determinado para los diferentes deciles de ingreso.

La información relativa a la experiencia no fue disponible para el análisis descriptivo de la ENIGH 1977.

El anterior análisis descriptivo así como los cuadros presentados nos proporcionan una idea más clara de la realidad educativa de nuestro país, además de esquematizar algunas de las relaciones que existen entre el nivel de instrucción, la distribución del ingreso y otras variables. A continuación recurriremos al análisis empírico para comprobar algunas de las hipótesis planteadas anteriormente, así como para formalizar algunas de las interrelaciones que existen entre el nivel de instrucción y el nivel de ingreso.

## 2.2 Análisis Empírico y resultados de las regresiones obtenidas en la ENIGH 1984.

Recurrimos a la regresión múltiple ponderada para comprobar las hipótesis planteadas anteriormente. La variable endógena es el logaritmo natural del ingreso total individual. Esta medida se utilizó ya que la variabilidad del ingreso es mucho mayor que la de los años de escolaridad y la relación entre ambas por lo tanto no es puramente lineal. Así, se tomó el logaritmo natural del ingreso para disminuir su variabilidad como se mencionó al comienzo del capítulo.

- Hipótesis sobre la relación entre ingreso y escolaridad.

El modelo propuesto para probar esta hipótesis es el siguiente:

$$\log Y_i = a_0 + a_1 I_i + \varepsilon_i$$

en donde  $\log Y_i$  es el logaritmo natural del ingreso de la persona (i)

- $I_i$  la instrucción en años de (i)
- $a_j$  parámetros  $j = 0, 1$
- $\varepsilon_i$  variables aleatorias independientes idénticas con media cero y varianza constante.

Resultados de las regresiones obtenidas a partir de la ENIGH 1984.

Número de regresión	Variable endógena	Variables exógenas	Estimadores	Desviación Estándar	F	R <sup>2</sup>	Error estándar																																																																																																																																																		
(1)	log Y	C	10.69903	—	53719.15363	0.18656	1.09541																																																																																																																																																		
		I	0.11593	0.0005				(2)	log Y	C	10.67015	—	11375.04683	0.19538	1.08947	I	0.10257	0.00077	terminó: primaria	0.30037	0.00614	secundaria	0.22186	0.00863	media sup.	0.21924	0.01265	univ. o más	0.18809	0.01539	(3)	log Y	C	10.19492	—	10859.60972	0.21764	1.07429	I	0.13466	0.00085	E2	0.01209	0.00015	terminó: primaria	0.30168	0.00605	secundaria	0.22063	0.00851	media sup.	0.13930	0.01231	(4)	log Y	C	9.96779	—	12682.54333	0.24522	1.05519	I	0.14398	0.00081	EXPE	0.02592	0.00021	terminó: primaria	0.24832	0.00596	secundaria	0.20540	0.00836	media sup.	0.10424	0.01228	(5)	log Y	C	9.98880	—	15194.32339	0.24492	1.05540	I	0.13857	0.00059	EXPE	0.02556	0.00021	terminó: primaria	0.26673	0.00565	secundaria	0.23782	0.00766	media sup.	0.15252	0.01123	(6)	log Y	C	9.18793	—	14100.70479	0.32507	0.99782	I	0.13181	0.00056	EXPE	0.03904	0.00020	terminó: primaria	0.22359	0.00535	secundaria	0.19002	0.00725	media sup.	0.12568	0.01063	posición en la ocupación:				asalariado	0.93750	0.00642	patrón	1.55250	0.01242	autoempleado	0.58960	0.00714	(7) <sup>a</sup>	log Y	C	10.12937	—	15271.61209	0.35178	0.80150	I	0.13229	0.00054	EXPE	0.03193	0.00021	terminó: primaria	0.13793	0.00540	secundaria
(2)	log Y	C	10.67015	—	11375.04683	0.19538	1.08947																																																																																																																																																		
		I	0.10257	0.00077																																																																																																																																																					
		terminó: primaria	0.30037	0.00614																																																																																																																																																					
		secundaria	0.22186	0.00863																																																																																																																																																					
		media sup.	0.21924	0.01265																																																																																																																																																					
		univ. o más	0.18809	0.01539																																																																																																																																																					
(3)	log Y	C	10.19492	—	10859.60972	0.21764	1.07429																																																																																																																																																		
		I	0.13466	0.00085																																																																																																																																																					
		E2	0.01209	0.00015																																																																																																																																																					
		terminó: primaria	0.30168	0.00605																																																																																																																																																					
		secundaria	0.22063	0.00851																																																																																																																																																					
		media sup.	0.13930	0.01231																																																																																																																																																					
(4)	log Y	C	9.96779	—	12682.54333	0.24522	1.05519																																																																																																																																																		
		I	0.14398	0.00081																																																																																																																																																					
		EXPE	0.02592	0.00021																																																																																																																																																					
		terminó: primaria	0.24832	0.00596																																																																																																																																																					
		secundaria	0.20540	0.00836																																																																																																																																																					
		media sup.	0.10424	0.01228																																																																																																																																																					
(5)	log Y	C	9.98880	—	15194.32339	0.24492	1.05540																																																																																																																																																		
		I	0.13857	0.00059																																																																																																																																																					
		EXPE	0.02556	0.00021																																																																																																																																																					
		terminó: primaria	0.26673	0.00565																																																																																																																																																					
		secundaria	0.23782	0.00766																																																																																																																																																					
		media sup.	0.15252	0.01123																																																																																																																																																					
(6)	log Y	C	9.18793	—	14100.70479	0.32507	0.99782																																																																																																																																																		
		I	0.13181	0.00056																																																																																																																																																					
		EXPE	0.03904	0.00020																																																																																																																																																					
		terminó: primaria	0.22359	0.00535																																																																																																																																																					
		secundaria	0.19002	0.00725																																																																																																																																																					
		media sup.	0.12568	0.01063																																																																																																																																																					
		posición en la ocupación:																																																																																																																																																							
		asalariado	0.93750	0.00642																																																																																																																																																					
		patrón	1.55250	0.01242																																																																																																																																																					
		autoempleado	0.58960	0.00714																																																																																																																																																					
(7) <sup>a</sup>	log Y	C	10.12937	—	15271.61209	0.35178	0.80150																																																																																																																																																		
		I	0.13229	0.00054																																																																																																																																																					
		EXPE	0.03193	0.00021																																																																																																																																																					
		terminó: primaria	0.13793	0.00540																																																																																																																																																					
		secundaria	0.15660	0.00668																																																																																																																																																					
		media sup.	0.09961	0.00939																																																																																																																																																					

<sup>a</sup> Sólo se considera a los asalariados.

Número de regresión	Variable endógena	Variables exógenas	Estimadores	Desviación Estándar	F	R <sup>2</sup>	Error estándar
(8) <sup>a</sup>	log Y	C	10.18581	—	13418.31608	0.36395	0.79294
		I	0.13380	0.00054			
		EXPE	0.03123	0.00021			
		terminó: primaria	0.15204	0.00536			
		secundaria	0.20738	0.00669			
		media sup.	0.16199	0.00937			
(9) <sup>b</sup>	log Y	C	11.10223	—	425.62671	0.20649	0.91004
		I	0.09418	0.00267			
		EXPE	0.02150	0.00108			
		terminó: primaria	0.46831	0.02433			
		secundaria	0.16063	0.03581			
		media sup.	-0.02508	0.09552			
(10) <sup>c</sup>	log Y	C	9.74299	—	1955.79785	0.15219	1.22113
		I	0.14862	0.00197			
		EXPE	0.02920	0.00057			
		terminó: primaria	0.25544	0.01551			
		secundaria	0.13752	0.02837			
		media sup.	0.34900	0.06055			
(11) <sup>d</sup>	log Y	C	9.77633	—	5005.10625	0.39691	0.80813
		I	0.14375	0.00115			
		EXPE	0.02592	0.00044			
		terminó: primaria	0.41313	0.01097			
		secundaria	0.55401	0.01105			
		media sup.	0.31600	0.01455			
(12) <sup>e</sup>	log Y	C	10.20944	—	11841.03319	0.36575	0.77820
		I	0.13242	0.00060			
		EXPE	0.03267	0.00023			
		terminó: primaria	0.07992	0.00607			
		secundaria	0.00805	0.00841			
		media sup.	0.08582	0.01251			

De los resultados de la regresión número ( 1 ) obtenemos que la tasa de rendimiento de un año más de instrucción es de 12.30%.<sup>(9)</sup> Este resultado es similar, aunque inferior, al encontrado en la ENIGH 1977, donde el rendimiento por un año más de instrucción fue de 13.7%. Esta comparación sugeriría que la tasa de rendimiento de la educación ha disminuído, hecho que podría ser explicado por la mayor oferta relativa del factor trabajo con un nivel de instrucción mayor en 1984 en comparación al existente en 1977; sin embargo, existen otros factores que afectan esta relación por lo que los argumentos para sustentar que el rendimiento de la

<sup>b</sup> Sólo se considera a los patrones.

<sup>c</sup> Sólo se considera a los autoempleados.

<sup>d</sup> Sólo se incluye a los asalariados de sexo femenino.

<sup>e</sup> Sólo se incluye a los asalariados de sexo masculino.

<sup>(9)</sup> Este se calculó considerando el antilogaritmo del estimador I en la regresión ( 1 ).

educación haya disminuído son limitados si partimos únicamente de los resultados obtenidos hasta este punto.

El grado de ajuste representado por el coeficiente de  $R^2$ , la variación del  $\log Y$  explicada por todos los regresores como proporción de la variación total del  $\log Y$ , toma un valor de 0.18656. Mientras este índice sea mayor, más podrá explicar la variación del  $\log Y$ ; sin embargo, y como ya hemos visto antes, sabemos que existen muchas otras variables además de la educación que ejercen una influencia importante sobre la variabilidad y nivel del ingreso, por lo que los valores sucesivos de  $R^2$  deberán ser vistos desde esta perspectiva, asumiendo que nuestro análisis sólo puede explicar una pequeña parte de los cambios y relaciones del ingreso, aunque sin olvidar que la educación representa una proporción importante de éstos. De la misma forma, los valores de este índice se incrementarán al incluir más variables en las regresiones subsecuentes, ya que al ir aumentando su número éstas aportarán de uno u otro modo alguna explicación adicional sobre el  $\log Y$ . No obstante lo anterior, tampoco podremos esperar valores que impliquen ni remotamente una explicación completa de nuestra variable endógena.

- Hipótesis sobre el efecto en el ingreso de terminación de un ciclo escolar

Para comprobar el efecto que sobre el ingreso tiene el haber terminado un ciclo escolar se incorporaron al modelo cuatro variables binarias que toman el valor de 1 si se terminó el ciclo escolar correspondiente y de 0 en otro caso:

$$\log Y_i = a_0 + a_1 I_i + a_2 E_i + a_3 X_{1i} + a_4 X_{2i} + a_5 X_{3i} + a_6 X_{4i} + \epsilon_i$$

en donde  $\log Y_i$ ,  $I_i$ ,  $a_j$ ,  $\epsilon_i$  tienen el mismo significado que en la regresión anterior y

- |          |       |  |
|----------|-------|--|
| $X_{1i}$ | ( 1 ) | Si la instrucción máxima del individuo ( i ) es primaria completa            |
|          | ( 0 ) | en otro caso   |
| $X_{2i}$ | ( 1 ) | Si la instrucción máxima del individuo ( i ) es secundaria completa          |
|          | ( 0 ) | en otro caso   |
| $X_{3i}$ | ( 1 ) | Si la instrucción máxima del individuo ( i ) es media superior completa      |
|          | ( 0 ) | en otro caso   |
| $X_{4i}$ | ( 1 ) | Si la instrucción máxima del individuo ( i ) es universitario completo o más |
|          | ( 0 ) | en otro caso   |

En la segunda regresión los valores de los estimadores de los parámetros de terminación de ciclo escolar adoptan valores significativamente diferentes de cero, evidenciando el hecho de que la terminación de dichos ciclos incide sobre el nivel del ingreso de los individuos. Para esta regresión el valor del estimador por terminar la educación primaria es superior que para los siguientes ciclos, y el menor es para la educación superior o más. Estos resultados sugieren que el hecho de terminar la primaria para las personas sin experiencia otorga una prima adicional en el ingreso, superior a la esperada solamente por los años de escolaridad. La sobreprima que se relaciona con la obtención de un diploma universitario es de casi 21%; sin embargo la sobreprima para la primaria es de 35%, seguida por la de secundaria y educación media superior, con 24.84% y 24.51% respectivamente. Así, podemos decir también que es más rentable el hecho de terminar un ciclo escolar que el de terminar años intermedios, acentuando el hecho de que esta situación debe estar relacionada con las teorías de señalización y selección referidas.

Los coeficientes asociados a la terminación de cada ciclo escolar señalados en la ecuación ( 2 ) representan el premio o prima adicional derivada de la conclusión de cada uno de los ciclos especificados (atendiendo a la metodología mencionada anteriormente). Estos coeficientes se presentan a continuación de acuerdo a los resultados obtenidos en la ENIGH 1977 y en la ENIGH 1984.

Número de regresión	Variable endógena	Variables exógenas	Estimadores ENIGH 1977	Estimadores ENIGH 1984
(2)	log Y	C	6.85	10.67015
		I	0.119	0.10257
	ciclo terminado:	primaria	0.064	0.30037
		secundaria	0.155	0.22186
		media sup.	0.054	0.21924
		univ. o más	0.220	0.18809

Al igual que como se observó en la ecuación ( 1 ), el rendimiento de un año más de instrucción es superior en 1977 en comparación a los resultados de 1984 que aparecen en la ecuación ( 2 ). Estos valores equivalen a 12.63% y 10.80% respectivamente, sugiriendo así que la tasa de rendimiento de la educación ha disminuído, hecho que, como dijimos anteriormente, podría ser explicado entre otras cosas por la mayor oferta relativa de trabajadores con un nivel de instrucción que es mayor en 1984 en comparación al existente siete años antes. De la misma

manera, resulta evidente que el coeficiente asociado a la terminación del ciclo de educación primaria presenta un crecimiento muy importante de un período a otro, y que puede ser además interpretado como un costo de oportunidad en aumento para aquellos que no hayan completado el ciclo; inclusive podríamos decir que la primaria incompleta no sería representativa si consideramos el ingreso que se puede recibir por terminar el ciclo. Por su parte, el ciclo de educación secundaria presenta también un crecimiento que aunque no de la misma magnitud que el que se observa para la terminación de la educación primaria, es también considerable. Es probable que en el futuro, y después de que se declaró la educación secundaria como obligatoria, ésta sufra un cambio parecido al que se presenta en la educación elemental, constituyendo un alto costo para aquellos que no terminaron el ciclo en términos del ingreso adicional que dejarían de percibir. Al ser el nivel mínimo aceptable para los empleadores de trabajo dadas las condiciones de obligatoriedad prevalecientes, el terminar la educación secundaria será un objetivo que representará alcanzar una prima adicional a los años de instrucción recibidos. En el mismo sentido, carecer de ella constituirá un costo de oportunidad muy alto para aquellos que no logren finalizar el ciclo, acentuando el retraso y la necesidad de contar con al menos nueve años de instrucción en el sistema educativo nacional.

Al igual que la educación elemental, el coeficiente asociado a la terminación de los estudios de educación media superior presenta un crecimiento notable en 1984 con respecto a los resultados observados en 1977. Esto significa que terminar este ciclo representó una prima adicional equivalente a 24.5% en 1984 frente a una prima adicional por terminar el ciclo equivalente a 6% en 1977. Es importante destacar que atendiendo a las medidas de concentración y al análisis descriptivo realizado anteriormente, sea posible concluir que el aumento en la oferta relativa de egresados de educación media superior se encuentre asociado a la compresión de la estructura educativa de los salarios en ese nivel. En 1984 el 43.4% de los individuos que contaban con educación media superior completa se encontraban en el último y penúltimo deciles de ingreso más altos, mientras que en 1977 esta proporción había alcanzado un número superior llegando al 53.3%. De la misma manera, los individuos que contaban con educación media superior incompleta en 1984 y 1977 en los mismos dos deciles superiores de ingreso, representaron 24.2% y 32.6% del total respectivamente. proporción de nuevo superior en 1977 en comparación a la reportada en 1984. Al observar los valores de nuestra medida de concentración podemos apoyar la idea expuesta anteriormente: en 1977 la desviación estándar de los logaritmos del ingreso para la educación media superior fue de 0.893, mientras que para 1984 esta medida había cambiado a 0.799 representando un valor considerablemente inferior.

En cuanto a la educación superior, el coeficiente asociado a la terminación de este ciclo en 1977 presentó una disminución de casi el 15% con respecto al observado en 1984. Podría sugerirse con estos resultados que el premio a la educación superior ha descendido; sin embargo y a pesar de que la distribución de los ocupados por nivel de instrucción presenta una mayor proporción de aquellos que terminaron la universidad para 1984 en comparación con 1977, debe considerarse que en nuestro país aún el número de personas ocupadas con educación superior completa no representan una cantidad importante, siendo en 1984 el 4.2% de los ocupados y en 1977 el 2.8%. En este sentido, más adelante en este trabajo se observa que al omitir la variable experiencia en estas mismas regresiones la sobreprima más significativa por terminar un ciclo educativo es la de universitario completo, pudiendo hacer así excepciones a los resultados sugeridos en una sola comparación.

No obstante lo anterior y sabiendo que el estrechamiento de la estructura educacional de los salarios debería, *ceteris paribus*, reducir la desigualdad, que es menor mientras mayor sea la oferta relativa de trabajo con educación, la caída en el premio a la educación, considerado de manera aislada, reduce consistentemente la desigualdad. Así, a través de nuestra medida de concentración podemos observar una disminución en ésta al comparar los valores respectivos para cada uno de los años en cuestión. En 1977 la desviación estándar del logaritmo del ingreso para el grupo con universidad completa fue de 0.798, mientras que en 1984 este valor es de 0.791. Aunque una disminución casi desapercibida, estos resultados y el sentido que toma la concentración pueden decir mucho para orientar las políticas de gasto educativo, sobre todo si en muchos casos los subsidios y recursos a la educación universitaria y de postgrado son considerados como regresivos en la política de distribución del ingreso.

- **Hipótesis sobre el efecto en el ingreso de la experiencia**

Al incorporar la experiencia y su efecto sobre la variabilidad del ingreso se debe considerar el hecho de que la variabilidad de la primera se puede hallar relacionada con la del ingreso a través de diferentes niveles de escolaridad y que al correr una regresión entre el logaritmo del ingreso del individuo y sus años de instrucción y experiencia, el estimador resultante para esta última debería de ser significativamente mayor que cero. Dado que los modelos de regresión son aditivos, al incluir ambas variables suponemos que los efectos de éstas sobre el ingreso se suman y el efecto conjunto es simétrico; varios años de experiencia en un trabajo pueden ser sustitutos de uno o varios años de instrucción elemental o secundaria, pero para niveles mayores de instrucción esto seguramente no será cierto.

El modelo para comprobar esta parte de la hipótesis se especificó de la siguiente manera:

$$\log Y_i = a_0 + a_1 I_i + a_2 E_i + \varepsilon_i$$

en donde  $E_i$  es el mínimo entre la edad menos 12 y la edad menos instrucción menos 6,<sup>(10)</sup> Además se incluyen las cuatro variables binarias antes definidas para que el modelo quedara definido de la siguiente manera:

$$\log Y_i = a_0 + a_1 I_i + a_2 E_i + a_3 X_{1i} + a_4 X_{2i} + a_5 X_{3i} + a_6 X_{4i} + \varepsilon_i$$

El coeficiente de la variable experiencia en la ecuación de regresión ( 3 ) resultó significativamente diferente de cero y con signo positivo; sin embargo los estimadores de los parámetros relacionados con la terminación de la educación media superior y universitaria o más cambian considerablemente en relación a los estimadores de la regresión ( 2 ). Este resultado demuestra la fuerte correlación que existe entre estas variables, implicando una mala especificación del modelo probablemente relacionada con la circunstancia de que la experiencia no sustituye a estos niveles de instrucción como anteriormente se especuló.

Estos resultados, similares a los encontrados en la ENIGH 1977, nos llevan a definir un modelo donde la experiencia sólo es explicativa de la variación en el ingreso de las personas que tienen un nivel menor al universitario. La regresión ( 4 ) resume los resultados de este modelo, obteniendo resultados poco significativos y distintos a los esperados en el caso de la educación superior, pero con los signos y magnitudes esperadas en otros casos demostrando que en nivel de instrucción, el hecho de haber terminado un ciclo escolar, y la experiencia para quienes no han terminado su carrera universitaria, son variables que se encuentran relacionadas con la variabilidad del ingreso individual.

En la regresión ( 4 ) el haber terminado la educación universitaria aparece con signo contrario al esperado al incluir los años de experiencia en la regresión. Esta circunstancia implica la correlación entre ambas variables y que si excluimos una de ellas nuestro grado de ajuste no se alterará. Una posible explicación a este resultado sería que la experiencia no sustituye a la escolaridad en niveles de instrucción universitarios o mayores.

Los resultados en la regresión ( 5 ) muestran que el valor de  $R^2$  prácticamente no cambió en relación al obtenido en la regresión anterior. En la regresión ( 5 ) se eliminó la variable

---

(10) En el apéndice de este capítulo se explica la definición de experiencia.



relacionada con el hecho de haber terminado la educación superior, misma que manifestó la correlación antes referida. De esta manera todas nuestras variables presentan los signos esperados, resultando en una mejor especificación de nuestro modelo. Dicha variable no se incluirá en los modelos subsiguientes para conservar esta característica.

- Hipótesis sobre el efecto en el ingreso de la posición en la ocupación

Para comprobar estas hipótesis se elaboraron tres regresiones de acuerdo a la posición en la ocupación: los autoempleados y patrones (en los que las hipótesis de señalización y selección no deberían de ser aplicables) y los asalariados (para quienes estas hipótesis se deberían de cumplir).

En la regresión (6) se incluyeron las tres posiciones en la ocupación:

$$\log Y_i = a_0 + a_1 I_1 + a_2 E_i + \sum_{j=1}^7 a_j + 2X_{ji} + \varepsilon_i$$

en donde:

$X_{5i}$	( 1 )	Si el individuo ( i ) es asalariado
	( 0 )	en otro caso
$X_{6i}$	( 1 )	Si el individuo ( i ) es patrón
	( 0 )	en otro caso
$X_{7i}$	( 1 )	Si el individuo ( i ) es autoempleado
	( 0 )	en otro caso

y en donde la importancia de los estimadores de los parámetros asociados a cada una de las variables binarias  $X_5$  a  $X_7$  mostraría el efecto diferente que sobre el ingreso tendrían las diferentes posiciones en la ocupación.

Todas las variables presentan signo positivo, resaltando el hecho de que existan diferencias importantes entre los coeficientes de los patrones, 1.55250, frente al de los autoempleados y los asalariados que son de 0.58960 y 0.93750 respectivamente. Como se había especulado anteriormente, es posible que para el grupo de los patrones y los autoempleados la señalización no sea importante ya que estos dos grupos no ofrecen sus servicios en el mercado laboral, por lo que se hicieron regresiones independientes para cada grupo para poder así obtener la interrelación resultante para cada uno así como con la variabilidad del ingreso, esperando que si

no hubiera cambios para cada una de las ecuaciones siguientes, la constante de estas no cambiaría mucho en relación con la de la regresión ( 6 ).

Los resultados de las ecuaciones ( 7 ), ( 9 ) y ( 10 ) indican que el valor de la constante cambia considerablemente, sugiriendo quizá que el modelo aditivo no es el adecuado. Para los autoempleados y para los patronos no sólo cambia el valor de la constante, sino que para el caso de los patronos el coeficiente de los estimadores para la educación media superior inclusive cambia de signo.

Sin embargo, los resultados para los asalariados indican que el efecto del mercado laboral es aditivo a las demás variables, ya que lo único que cambia es la constante, cuyo valor es igual a la suma de la constante correspondiente y el coeficiente del estimador respectivo. El resultado de la suma del coeficiente asociado a la regresión ( 6 ), 0.93750, más la constante de esa regresión, 9.18793, es prácticamente el mismo que el de la constante de la regresión ( 7 ), la regresión para los asalariados, que es 10.12937, cumpliendo con la condición de aditividad. La tasa de rendimiento de la educación y la de la experiencia son numéricamente iguales en ambos modelos, implicando que el modelo de la regresión ( 7 ) es el adecuado con respecto a las personas asalariadas para medir la relación entre el ingreso y la escolaridad como señal para el mercado laboral.

De estas cuatro regresiones podemos llegar a la conclusión de que también en 1984 como para 1977, las hipótesis de señalización se cumplen en México para los asalariados, pero no para los patronos y autoempleados.

- **Hipótesis sobre el efecto en el ingreso del sexo del individuo**

Esta última hipótesis que postula que en igualdad de circunstancias las mujeres tienen un ingreso menor que el de los hombres, se incluye con una variable binaria que toma el valor de 1 en el caso de que el sexo del individuo sea femenino y el de 0 para el masculino. El modelo es el siguiente:

$$\log Y_i = a_0 + a_1 I_i + a_2 E_i + \sum_{j=1}^k a_{j+2} X_{ji} + \epsilon_i$$

en donde

$X_{ji}$  ( 1 ) Si el sexo del individuo ( i ) es femenino  
 ( 0 ) en otro caso

Las regresiones ( 8 ), ( 11 ) y ( 12 ) se utilizan para comprobar el efecto que sobre el ingreso de los asalariados tiene el sexo de la persona. En la primera regresión se espera que el estimador presente signo negativo, ya que supuestamente y en igualdad de circunstancias, las mujeres reciben, en promedio, menores ingresos que los hombres. En esta regresión se admite que el efecto del sexo es aditivo con respecto a las demás variables exógenas, pero también se considera posible que no lo sea, por lo que en las regresiones ( 11 ) y ( 12 ) se verificó esa posibilidad. Si el efecto fuera aditivo, lo único que cambiaría en la ecuación ( 11 ) sería la constante, y su valor debería ser igual al de la constante de la regresión ( 7 ) más el estimador del diferencial de ingreso relacionado con el hecho de ser mujer. En la regresión ( 12 ) no debería cambiar nada con respecto a la estimación del modelo ( 7 ).

En la regresión ( 8 ) el estimador del parámetro asociado a la variable binaria del sexo es negativo y significativo, confirmando el hecho de que aparentemente las mujeres reciben menores ingresos a los hombres en igualdad de circunstancias. Este estimador representa un decremento del 29% del ingreso básico de los hombres. <sup>(11)</sup>

Es importante notar que los coeficientes de algunos estimadores en la ecuación ( 8 ) con respecto a los de la ecuación ( 7 ) presentan cambios importantes, en especial el hecho de haber concluido la educación media superior, que es más del doble para las mujeres que para el valor de ambos sexos en la regresión ( 7 ), evidenciando la existencia de ciertas interacciones entre el sexo femenino y el hecho de haber terminado ciertos niveles de escolaridad.

En la regresión ( 11 ) se resumen los resultados para los asalariados de sexo femenino. Los valores de los estimadores de esta regresión indican diferencias importantes con respecto a los estimadores de la regresión ( 7 ); el cambio que más sobresale es el valor del estimador para el hecho de haber concluido la educación secundaria, pasando de un coeficiente de 0.15660 a uno de 0.55401. La primaria y la educación media superior presentan también cambios importantes, pero no tan grandes como los encontrados para la secundaria. Esta situación puede sugerir que el nivel de secundaria refleja una prima más alta para las mujeres asalariadas que las que representa la primaria y la educación media superior; la secundaria es un requisito importante en el mercado laboral para las mujeres, constituyendo una sobreprima importante en relación a los otros niveles mencionados y en relación al total de la población asalariada. Los mismos resultados se obtienen si corremos las mismas regresiones excluyendo la variable experiencia; la sobreprima por haber terminado la secundaria es mayor que para los otros niveles al

---

<sup>(11)</sup> Este porcentaje se calculó como  $[\text{antilog}(10.18581)/\text{antilog}(10.18581-0.25517) - 1] * 100$ .

comparar a la población asalariada femenina con el resto de los asalariados (estos resultados se incluyen en el anexo del presente capítulo), confirmando nuestros resultados.

En la regresión ( 12 ) se presentan los resultados para los asalariados de sexo masculino. El cambio más importante que se puede observar en relación con la regresión ( 7 ) es el valor para el coeficiente del estimador de secundaria que deja de ser significativo, al pasar de 0.15660 a tomar un valor de 0.00805. Los coeficientes de experiencia e instrucción permanecen prácticamente sin cambios, mientras que los de primaria y media superior registran también disminuciones importantes, aunque para la educación primaria el cambio es mucho mayor que para la media superior, pasando de un valor de 0.13793 a otro de 0.07992. Estos resultados sugerirían en un primer momento que el terminar la educación secundaria no adiciona un cambio considerable al ingreso del grupo de los asalariados hombres; este hecho quizá pueda ser explicado por la razón de que para empleos que requieren de trabajo físico, la primaria es un determinante con mayor ponderación que el de contar con secundaria, siendo la aportación de ésta prácticamente insignificante. Para este tipo de trabajos, como los de obreros u otras labores manuales que no requieren conocimientos importantes, el hecho de tener además de primaria la secundaria terminada sería irrelevante. El cambio importante lo constituiría el hecho de contar con un certificado de educación media superior, por el cual la sobreprima correspondiente contrasta con el valor encontrado para secundaria, superando incluso, al de la educación primaria.

Estos mismos resultados pueden comprobarse también en el caso de correr las mismas regresiones pero omitiendo la variable experiencia. La secundaria adquiere un coeficiente prácticamente igual a cero, mientras que la educación media superior adiciona una sobreprima por terminar el ciclo mucho más significativa que la que se adiciona por terminar la primaria. Resalta el hecho de que al excluir la experiencia el grado de instrucción que reporta una sobreprima mayor es el universitario completo, llegando una vez más al hecho de que algunos años de instrucción adicional sustituyen en alguna medida a la experiencia, que a su vez implica un nivel de ingreso mayor (estos resultados se incluyen en el Anexo 2 del presente capítulo).

## Anexo I

### ¿Por qué medimos la concentración del ingreso a través de la desviación estándar del logaritmo del ingreso?

Para contestar a esta pregunta en primera instancia acudiremos a la definición de la varianza del ingreso. La varianza del ingreso es el promedio de los cuadrados de las diferencias entre cada ingreso  $y_i$  y el ingreso promedio  $\bar{y}$ . Si la población tiene  $n$  miembros, la varianza de los ingresos es:

$$V = \frac{\sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2}{n}$$

La varianza es una medida de dispersión de los ingresos con respecto al ingreso promedio. Al elevar al cuadrado cada diferencia cada término adquiere signo positivo y por ello contribuyen al total tanto las diferencias de ingresos por encima del promedio como los ingresos inferiores a él. La varianza da el mismo peso a la desviación de un ingreso superior al promedio que a la de uno inferior; el peso que tiene cada diferencia es proporcional a la distancia con respecto al ingreso promedio sin importar de que lado se encuentre el ingreso y por lo tanto la ponderación no es decreciente con el nivel de ingresos: la varianza se reduce al transferir ingreso de un nivel de ingreso mayor a uno menor y aumenta en caso contrario, cumpliendo con el criterio de Pigou-Dalton o criterio de preferencia por la igualdad. Sin embargo, el efecto sobre la varianza depende del monto de la transferencia y de la diferencia entre los ingresos, pero no del monto absoluto de éstos.

En segunda instancia analizaremos la desviación estándar. Sabemos que la varianza mide la desigualdad en pesos al cuadrado, lo cual hace incómoda su interpretación dado el efecto que esto tiene sobre las unidades de nuestros resultados. Para eliminar esta dificultad obtenemos la raíz cuadrada de la varianza, con lo cual obtenemos la desviación típica o desviación estándar:

$$DT = V^{1/2} = \left( \frac{\sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2}{n} \right)^{1/2}$$

Al adoptar la desviación estándar la desigualdad queda medida en las mismas unidades que el ingreso. Para medir la desigualdad, la varianza y la desviación estándar presentan la característica de dar a las transferencias de ingreso ponderaciones independientes del nivel de ingresos. Ambos indicadores permanecen constantes si todos los ingresos se elevan en un

monto absoluto uniforme, ambos se elevan si los ingresos se elevan también en un monto proporcional uniforme. Así también, el efecto de una transferencia sobre la desigualdad es menor mientras mayor sea el ingreso medio. Las transferencias tienen impacto menor mientras mayor es el ingreso medio.

### Transformación logarítmica

La transformación logarítmica convierte la escala de ingresos a distancias proporcionales, de tal modo que alarga las distancias entre los ingresos bajos y encoge las distancias entre los ingresos altos. Por ejemplo, la distancia entre 100 y 1 000 pesos en logaritmos de base 10, o de cualquier base, es la misma que entre 100 000 pesos y 1 millón. Las diferencias entre los logaritmos del ingreso son diferencias proporcionales; un aumento proporcional uniforme en todos los ingresos no altera las diferencias entre sus logaritmos. A partir de esto se considera la varianza de los logaritmos del ingreso como índice de desigualdad relativo:

$$L = \frac{\sum_{i=1}^n (\log y_i - \log \bar{y})^2}{n}$$

La varianza de logaritmos es un índice de desigualdad relativa porque permanece constante ante un aumento proporcional uniforme en los ingresos. Para ver esto más claramente, expresamos la fórmula anterior de la siguiente manera:

$$L = 1/n \sum_{i=1}^n (\log (y_i / \bar{y}))^2$$

Esta expresión muestra que los ingresos se toman relativos al ingreso promedio, de tal manera que una elevación proporcional uniforme de los mismos no altera el valor de L. Sin embargo, este índice no cumple con el criterio de Pigou-Dalton porque, en el caso de transferencias entre ingresos muy altos, una transferencia entre un ingreso mayor y uno menor no necesariamente reduce el valor de dicho índice.

La desviación estándar de los logaritmos del ingreso es la forma que adoptamos para medir la concentración del ingreso, ya que al considerar la raíz cuadrada de la varianza hacemos la información más manejable; además al aplicar una transformación logarítmica a dicha medida

obtenemos las ventajas expuestas anteriormente, convirtiendo la escala de ingresos a distancias proporcionales.

Es importante añadir que la distribución del ingreso es muy asimétrica, muchos ganan poco y pocos ganan mucho, por lo que en casos como éste, la media no representa un buen indicador de la tendencia central, y por lo tanto la varianza como medida relacionada a la media, tampoco. Sin embargo, al obtener el logaritmo del ingreso, la distribución de éste presenta una distribución mucho más simétrica, por lo que la desviación estándar adquiere sentido al considerarla como medida de dispersión en nuestro análisis.

Anexo 2

Resultados de las regresiones obtenidas a partir de la ENIGH 1984 sin considerar la experiencia.

Número de regresión	Variable endógena	Variables exógenas	Estimadores	Desviación Estándar	F	R <sup>2</sup>	Error estándar
(1)	log Y	C	10.69903	—	53719.15363	0.18656	1.09541
		I	0.11593	0.0005			
(2)	log Y	C	10.67015	—	11375.04683	0.19538	1.08947
		I	0.10257	0.00077			
		tercino: primaria	0.30037	0.00614			
		secundaria	0.22186	0.00863			
		media sup. univ. o más	0.21924	0.01265			
(3)	log Y	C	10.05197	—	10333.8917	0.26088	1.04419
		I	0.0983	0.00075			
		tercino: primaria	0.30168	0.00605			
		secundaria	0.22063	0.00851			
		media sup. univ. o más	0.13930	0.01251			
			-0.06655	0.01549			
		posición en la ocupación:					
		asalariado	0.77154	0.00662			
		patrón	1.61573	0.01300			
		autoempleado	0.59170	0.00749			
(4) <sup>a</sup>	log Y	C	10.87639	—	9265.57492	0.24770	0.86345
		I	0.09257	0.00077			
		tercino: primaria	0.15465	0.00606			
		secundaria	0.16390	0.00792			
		media sup. univ. o más	0.20389	0.01125			
(5) <sup>a</sup>	log Y	C	10.92110	—	8432.96053	0.26450	0.85376
		I	0.09618	0.00076			
		tercino: primaria	0.16819	0.00600			
		secundaria	0.21827	0.00789			
		media sup. univ. o más	0.26695	0.01118			
			0.25318	0.01400			
		sexo: mujer (%)	-0.29934	0.00528			
(6) <sup>b</sup>	log Y	C	11.72370	—	331.41561	0.16849	0.93158
		I	0.08626	0.00399			
		tercino: primaria	0.42374	0.02755			
		secundaria	0.02105	0.04187			
		media sup. univ. o más	-0.21748	0.10201			
(7) <sup>c</sup>	log Y	C	10.56571	—	1424.19561	0.11561	1.24720
		I	0.13104	0.00243			
		tercino: primaria	0.23241	0.01719			
		secundaria	-0.09510	0.03122			
		media sup. univ. o más	0.11168	0.06401			
			-0.94107	0.05476			



Numero de regresión	Variable endógena	Variables exógenas	Estimadores	Desviación Estandar	F	R <sup>2</sup>	Error estándar
(8) <sup>d</sup>	log Y	C	10.35800	—	3952.93882	0.34200	0.84411
		I	0.11138	0.00146			
		terminó: primaria	0.40709	0.01175			
		secundaria	0.58107	0.01279			
		media sup. univ. o más	0.44819	0.01728			
			0.12704	0.02610			
(9) <sup>e</sup>	log Y	C	10.97363	—	6769.48682	0.24794	0.84739
		I	0.09449	0.00088			
		terminó: primaria	0.10164	0.00693			
		secundaria	-0.00397	0.00997			
		media sup. univ. o más	0.13295	0.01483			
			0.27582	0.01641			

\* Sólo se considera a los asalariados.

<sup>b</sup> Sólo se considera a los patrones.

<sup>c</sup> Sólo se considera a los autoempleados.

<sup>d</sup> Sólo incluye a los asalariados de sexo femenino.

<sup>e</sup> Sólo incluye a los asalariados de sexo masculino.

### Anexo 3

#### VARIABLES UTILIZADAS EN EL TRABAJO

Para este trabajo se utilizó la información de las personas ocupadas captada en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos 1977 y 1984.

Para los fines de este trabajo, hubo necesidad de generar dos variables: la escolaridad y la experiencia. La escolaridad se captó en forma nominal, así que hubo necesidad de asignar números a cada clasificación aplicando las reglas siguientes: sin educación, cero; primaria incompleta, 2.5 años; primaria completa, 6 años; secundaria incompleta, 7.5 años; secundaria completa, 9 años; media superior incompleta, 10.5 años; media superior completa, 12 años; universitario incompleto, 14.5 años; universitario completo, 17 años y postgrado, 20 años. Evidentemente, los ciclos de primaria y secundaria completa no tienen sesgo alguno, pero la media superior sí lo tiene, ya que para algunos individuos fueron dos años y para otros, tres. Lo mismo sucede con niveles universitarios terminados, ya que para algunas carreras son cuatro años y para otras cinco o más. En el caso de postgrado, se supuso que todos eran de tres años sobre el nivel universitario.

En relación a la experiencia, al no haberse captado explícitamente los años de la misma, se probó primero la definición edad menos 6 menos el número de años de instrucción. La misma presenta problemas para los menores de 19 años con escasa instrucción. Por ejemplo, a una persona de 12 años sin instrucción se le asignan 6 años de experiencia lo cual implicaría que empezó a trabajar a los seis años, hecho no aceptable por definición en México. Por esta razón se prefirió una especificación que tuviera en cuenta que, para fines estadísticos legales, nadie puede trabajar antes de los 12 años. La definición utilizada consistió en seleccionar el mínimo entre la edad del individuo menos 12, y la edad menos instrucción menos 6. En el caso de que el individuo tuviera entre 12 y 18 años y su escolaridad llegase hasta la primaria completa, el primer criterio llenaría el requisito de ser el mínimo. De esta forma se garantizaría que nadie tendría experiencia antes de los 12 años.

Existen variables que hubiera sido importante incluir en los análisis, como las horas trabajadas y otras que indicaran el período que se trabajó efectivamente, pero no se incluyeron en los cuestionarios. La metodología y los criterios mencionados fueron los mismos que los usados por Juan Díez-Canedo y Gabriel Vera en *La importancia de la escolaridad en el determinación del nivel de Ingreso* (1982).

#### **Anexo 4**

**Resultados del análisis descriptivo de la ENIGH 1977 (Tomados de J. Díez-Canedo y G. Vera (1982) op. cit.)**

Cuadro 1

ENIGH 1977. Ingresos y desviación estándar de los logaritmos del ingreso por sexo y nivel de instrucción

Nivel de instrucción	Total	Ingreso Sexo		Total	D (Log. (ingreso) ) Sexo	
		Masculino	Femenino		Masculino	Femenino
Sin instrucción	1,468	1,627	930	1,122	0,993	1,300
Primaria						
Incompleta	2,180	2,358	1,526	1,091	0,984	1,286
Completa	3,187	3,589	2,216	1,087	0,971	1,216
Secundaria						
Incompleta	3,618	3,833	3,005	1,050	1,050	1,035
Completa	4,467	4,904	3,895	0,919	0,964	0,849
Media Superior						
Incompleta	4,114	4,308	3,696	1,010	1,130	0,736
Completa	5,645	6,660	4,503	0,893	0,922	0,832
Universitaria						
Incompleta	6,521	6,830	5,027	0,897	0,879	0,948
Completa	11,703	13,025	6,756	0,798	0,779	0,686
Postgrado	19,375	20,397	7,845	0,807	0,799	0,476
Total	3,032	3,274	2,347	1,197	1,110	1,360

Cuadro 2

ENIGH 1977. Ingreso promedio y nivel de instrucción, desviación estándar de los logaritmos del ingreso, por sexo y deciles de ingreso

Deciles de ingreso	Total	Ingreso Sexo		Total	Nivel de instrucción Sexo		Total	D (Log. (ingreso) ) Sexo	
		Masculino	Femenino		Masculino	Femenino		Masculino	Femenino
I	191	211	167	2.38	2.43	2.31	0.778	0.654	0.866
II	511	515	501	2.70	2.45	3.29	0.176	0.177	0.173
III	864	865	862	2.76	2.57	3.25	0.120	0.118	0.123
IV	1,273	1,271	1,285	3.02	2.78	3.91	0.114	0.115	0.113
V	1,787	1,783	1,802	3.62	3.22	5.03	0.094	0.093	0.095
VI	2,369	2,369	2,374	3.96	3.47	5.59	0.078	0.078	0.078
VII	3,034	3,037	3,025	5.07	4.58	6.40	0.052	0.051	0.050
VIII	3,802	3,793	3,832	5.76	5.07	7.84	0.076	0.076	0.073
IX	5,2521	5,253	5,248	6.81	6.22	8.78	0.110	0.108	0.114
X	11,410	11,792	9,406	9.78	9.74	9.99	0.410	0.426	0.275
Total	3,032	3,274	2,347	4.57	4.37	5.14	1.197	1.110	1.360

Cuadro 3

ENIGH 1977. Distribución de los ocupados por deciles de ingreso y nivel de instrucción

Decil de ingreso	Sin instrucción	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Media Sup. incompleta	Media Sup. completa	Universitaria incompleta	Universitaria completa	Postgrado
I	4.1	4.1	1.3	0.2	0.3	0.1	0.1	0.0	0.0	0.0
II	3.5	4.1	1.4	0.4	0.3	0.1	0.1	0.0	0.0	0.0
III	3.5	4.4	1.3	0.4	0.3	0.1	0.1	0.1	0.0	0.0
IV	3.2	5.2	1.5	0.4	0.4	0.1	0.2	0.1	0.0	0.0
V	2.2	4.7	1.8	0.3	0.5	0.2	0.2	0.1	0.1	0.0
VI	1.9	3.6	1.9	0.4	0.6	0.1	0.2	0.1	0.1	0.0
VII	1.1	3.6	2.7	0.7	0.9	0.3	0.4	0.2	0.1	0.0
VIII	1.0	3.1	2.6	0.7	1.3	0.3	0.7	0.3	0.1	0.0
IX	0.6	2.7	2.4	0.8	1.4	0.3	1.0	0.5	0.4	0.0
X	0.3	1.5	1.7	0.7	1.4	0.4	1.0	0.7	2.0	0.2
Total	21.2	36.9	18.7	4.9	7.3	2.0	3.7	2.1	2.8	0.3

Cuadro 4

ENIGH 1977. Porcentaje de individuos que trabajan por deciles de ingreso y nivel de instrucción

Decil de ingreso	Sin instrucción	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Media Sup. incompleta	Media Sup. completa	Universitaria incompleta	Universitaria completa	Postgrado	% del total
I	40.1	40.4	12.9	2.4	2.5	0.9	0.7	0.1	0.0	0.00	100.0
II	35.6	41.1	14.6	3.6	2.8	1.2	0.7	0.3	0.2	0.00	100.0
III	34.3	43.7	12.7	3.7	2.7	0.8	0.7	1.1	0.4	0.0	100.0
IV	28.8	46.8	14.1	3.3	3.2	1.2	1.4	0.8	0.3	0.0	100.0
V	21.8	46.7	17.9	3.2	4.9	1.7	2.0	1.2	0.6	0.0	100.0
VI	20.9	41.1	21.4	4.5	6.7	1.6	1.7	1.1	0.9	0.1	100.0
VII	10.7	36.7	27.5	6.8	8.9	2.8	3.5	1.8	1.1	0.1	100.0
VIII	9.7	30.5	26.0	6.8	12.9	3.4	6.8	2.6	1.2	0.0	100.0
LX	6.3	26.5	23.9	7.5	14.4	3.0	9.5	5.0	3.7	0.3	100.0
X	3.0	14.6	17.4	7.0	14.3	3.6	10.4	7.3	20.2	2.2	100.0





Cuadro 6

ENIGH 1977. Ingreso promedio y nivel de instrucción, desviación estándar de los logaritmos del ingreso, por sexo y grupos de edad

Grupo de edad	Total	Ingreso Sexo		Total	Nivel de instrucción Sexo		Total	D (Log. (ingreso) ) Sexo	
		Masculino	Femenino		Masculino	Femenino		Masculino	Femenino
12-19	1.324	1,254	1,484	5.14	4.80	5.92	1.136	1.088	1.240
20-24	2.464	2,381	2,638	6.21	5.70	7.26	1.04	0.935	1.225
25-29	3.340	3,373	3,245	5.96	5.56	7.13	1.053	0.962	1.274
30-34	3.796	4,094	2,682	5.29	5.14	5.55	1.117	0.987	1.398
35-39	3.670	4,020	2,571	4.22	4.14	4.49	1.155	1.020	1.382
40-44	3.792	4,086	2,757	3.77	3.71	3.97	1.157	1.046	1.380
45-49	3.498	3,811	2,426	3.48	3.46	3.56	1.141	1.045	1.318
50-54	3.500	3,954	2,231	3.41	3.45	3.29	1.164	1.036	1.316
55-59	3.688	4,225	1,992	3.33	3.32	3.38	1.227	1.152	1.289
60-64	3.116	3,606	1,687	2.84	2.88	2.73	1.373	1.333	1.361
65 y más	2.019	2,352	1,181	2.25	2.25	2.07	1.291	1.158	1.387
Total	3.032	3.274	2,347	4.57	4.37	5.14	1.197	1.110	1.360

Cuadro 7

ENIGH 1977. Ingreso promedio y nivel de instrucción, desviación estándar de los logaritmos del ingreso, por sexo y rama de actividad

Rama de actividad	Total	Ingreso Sexo		Total	Nivel de instrucción Sexo		Total	D (Log. (ingreso) ) Sexo	
		Masculino	Femenino		Masculino	Femenino		Masculino	Femenino
Agricultura	1.473	1.483	1.228	1.96	1.96	1.94	0.985	0.959	1.378
Petróleo	6.799	6.884	6.489	7.64	7.44	8.96	0.810	0.856	0.316
Minas	6.868	7.147	961	5.13	5.04	7.04	1.173	1.148	0.775
Transformación	3.617	4.230	2.131	5.29	5.56	4.63	1.221	0.902	1.527
Construcción	2.829	2.821	3.290	3.16	3.14	4.36	0.897	0.899	0.768
Electricidad	7.460	7.414	8.239	7.62	7.50	9.69	0.898	0.913	0.480
Comercio	3.321	4.001	2.170	5.14	5.34	4.82	1.071	1.010	1.059
Servicios	3.927	5.151	2.654	6.85	7.59	6.08	1.233	1.027	1.280
Transportes	4.857	4.860	4.760	5.13	5.02	7.98	0.852	0.855	0.770
Gobierno	4.893	5.074	4.311	8.04	7.71	9.07	0.711	0.748	0.576
No especificada	2.564	3.335	1.896	4.62	5.25	4.08	1.386	1.201	1.448
Total	3.032	3.274	3.347	4.57	4.37	5.14	1.197	1.110	1.360

## 6. CONCLUSIONES

Todo hombre al ser considerado como persona es también definido como naturaleza dotada de inteligencia y de libre albedrío. Por lo tanto y por sí mismo, el hombre tiene derechos y deberes que dimanen de su propia naturaleza. son derechos universales e invariables a los que no puede renunciarse en ningún momento y entre los cuales, aunque muchas veces sólo de manera virtual y tolvra lejana a una realidad palpable, cuenta con la educación.<sup>(1)</sup>

La educación es considerada como un derecho fundamental de la persona humana, ya que representa el derecho a participar en los bienes de la cultura así como en una formación suficiente para el desarrollo de sus facultades y a su desenvolvimiento adecuado en la sociedad. La educación es el perfeccionamiento voluntario de las facultades específicamente humanas y se desvirtúa cuando se convierte en mera instrucción, pues la acumulación simple y fragmentaria de técnicas, métodos e información no puede satisfacer las verdaderas necesidades del hombre. En este caso, en lugar de trabajar a favor de lo que el hombre debe *ser*, obra a favor de la esfera del *tener* y del *poseer*.

El verdadero progreso humano es una consecuencia del trabajo realizado bajo la guía de una cultura humana plena, interiorizada en cada persona y compartida generosamente en solidaridad con todos los hombres, es decir, en cooperación con todas las personas en la comunidad de familias y de naciones, rechazando los contravalores de la lucha de clases y del egoísmo individualista. La educación para la cultura es la fuerza creadora de toda persona y de toda comunidad, la raíz de todo progreso auténtico y de toda liberación.

Los problemas educativos, por lo tanto, son de fundamental importancia no sólo para el desarrollo cultural sino para el progreso social y económico de cualquier país, y en particular del nuestro. Un sistema escolar que corresponda a nuestras necesidades y que, tomando en cuenta las características de la fase de desarrollo en la que nos encontramos, logre el mejor aprovechamiento de los recursos disponibles mediante una equilibrada planeación, constituye una de las estructuras básicas indispensables al progreso nacional. Para ello es fundamental conocer el papel que tiene la educación en el contexto económico y productivo dentro de la sociedad, las

---

<sup>(1)</sup> En nuestro análisis cuantitativo nos referimos siempre a la instrucción y no a la educación, ya que la primera es factible de ser medida y la segunda no. Además, la educación implica no sólo el poder tener acceso a técnicas y acumulación de información, sino que implica también la asimilación de un proceso cultural que permite al hombre la transmisión de valores a generaciones futuras así como a poder aspirar a lograr un desarrollo pleno a través de la cultura.

aportaciones de ésta al bienestar general así como su influencia sobre la determinación y mejor distribución del ingreso.

Sabemos que a través de la inversión en educación el hombre puede ser transformado en capital humano productivo al adquirir habilidades requeridas en los distintos procesos productivos. Es precisamente la teoría del capital humano la que sostiene que la educación incrementa la productividad de la fuerza laboral, estimulando de esta manera el crecimiento económico. De la misma manera se reconoce en la educación un camino para alcanzar una mayor justicia social. Así, su influencia sobre la distribución del ingreso y la determinación de éste resultan de particular importancia. En términos generales, la evidencia empírica y los aspectos más importantes del papel de la educación en la vida económica de la sociedad pueden resumirse en los siguientes puntos:

- La educación contribuye al crecimiento económico de una forma significativa, los rendimientos que esta ofrece pueden compararse con la inversión en capital físico.
- La contribución de la educación es también importante para reducir la pobreza y mejorar la distribución del ingreso, transfiriendo en ocasiones recursos de grupos de ingreso alto a grupos de menores ingresos.
- Con respecto al crecimiento y a la distribución del ingreso, la contribución de la educación primaria es más significativa que la de nivel superior.
- Aún cuando se mida la contribución de la educación en términos no monetarios y lo hagamos en términos de productividad física, como en el caso de la agricultura, la relación positiva entre educación y productividad es buena.
- La contribución de la educación a la productividad es mayor en países en desarrollo comparada con los países desarrollados; también es mayor cuando la inversión educativa se hace en niveles socioeconómicos más débiles, comparando a la inversión en estratos más altos.
- Los subsidios a la educación superior son, en general, altamente regresivos. A todos los niveles de educación, las clases más ricas reciben mayores beneficios. Dado que a niveles mayores de educación éstas clases contribuyen con una mayor proporción de estudiantes, los beneficios recibidos por estas serán mayores a niveles mayores de educación. La proporción

de inscripción en educación superior está relacionada positivamente con la posición económica.

- A medida que los niveles de alfabetización de la población y el nivel de matrícula (alumnos inscritos en el sistema educativo) aumentan, la proporción de población por abajo del nivel de pobreza disminuye. Esto es verdad particularmente cuando se habla de pobreza rural. La educación puede no tener un efecto significativo en la pobreza urbana.
- La educación contribuye positivamente a la reducción de la inequidad en el ingreso.
- La educación secundaria es la que tiene un efecto más significativo en la redistribución del ingreso, aún más que la primaria. La educación superior tiene, en general, un papel insignificante en la distribución del ingreso.
- La educación no sólo influye al desarrollo, sino que también es influenciada por él.

En México la existencia de una estrecha asociación entre el nivel de escolaridad con el nivel del ingreso y su distribución es un hecho de especial importancia. Los rasgos distintivos más importantes que describen el panorama educativo de la fuerza laboral en nuestro país a partir de la información analizada en la ENIGH 1977 y 1984 así como en las regresiones correspondientes, son los siguientes:

1. La diferencia relativa en el ingreso promedio obtenido disminuye a medida que se alcanzan niveles de instrucción más elevados. En especial esta diferencia se presenta cuando no existe instrucción y va disminuyendo a medida que se alcanzan algunos años de instrucción hasta completar la educación primaria, continuando con esta tendencia hasta alcanzar a aquellos que terminaron la educación universitaria. Las expectativas para alcanzar niveles de ingreso superiores van aumentando en relación a la de encontrarse en los deciles más pobres a medida que se alcanzan niveles de instrucción mayores.
2. Para iguales niveles de instrucción, el ingreso promedio que perciben los hombres es superior al que reciben las mujeres, sugiriendo que para iguales trabajos existen salarios diferenciados para la mujer. Sin embargo, y al igual que en la ENIGH 1977, estos resultados no consideran las horas trabajadas por lo que las inferencias que se pueden hacer están limitadas por esta condición.

3. El nivel de concentración del ingreso es mayor para los niveles de instrucción más bajos, tanto para los hombres como para las mujeres, disminuyendo a medida que se alcanzan niveles de instrucción mayores. De la misma manera, la concentración del ingreso es mayor para los ciclos escolares incompletos en comparación con los ciclos terminados.
4. El nivel de instrucción promedio alcanzado para las mujeres ocupadas es superior al de los hombres con esa misma característica. Existe un aparente requisito de un nivel de instrucción superior para las mujeres con respecto a los hombres, para obtener el mismo ingreso.
5. La diferencia relativa del ingreso entre deciles es muy diferente que la diferencia relativa por nivel de instrucción, indicando que la relación entre la instrucción y el nivel de ingreso no es lineal como también se concluyó en la ENIGH 1977.
6. La concentración de los ingresos es mayor para los deciles de ingreso inferiores siguiendo una tendencia a la baja, incrementándose de nueva cuenta en los dos últimos deciles de mayor ingreso.
7. La población analfabeta o analfabeta virtual (aquellos sin instrucción o con primaria incompleta) representó en 1984 casi la mitad de la población ocupada en México. Más aún, la población con primaria completa o menos, representó el 68.7% del total de la población ocupada, evidenciando la abundancia en términos absolutos de una población analfabeta o analfabeta virtual en nuestro país. La población con educación universitaria incompleta o más, representó apenas el 8.3%, mientras que aquellos con una educación media superior o más, representaron el 15.7% del total.
8. No obstante lo anterior, mientras que la población ocupada que cuenta con primaria incompleta o menos, representó en 1984 48.6% del total, en 1977 esta proporción alcanzaba 58.1% del total; asimismo, al considerar a la población con primaria terminada o menos en 1984, las proporciones fueron de 68.7% y 76.8% respectivamente, permitiendo con esto observar una mayor instrucción en 1984 con respecto a 1977. Estos resultados también se presentan en niveles de instrucción superiores hasta llegar incluso a los de universidad terminada y postgrado, dejando ver que aún cuando en términos absolutos la población ocupada con educación de primaria completa o menos es todavía muy alta, la población con una mayor preparación haya pasado a tener una participación mayor a aquella que presenta

una menor instrucción. De la misma manera, los años de instrucción promedio se han incrementado, al pasar en 1977 de 4.57 años a 5.5 años en 1984.

9. De nuevo, al igual que en 1977, la probabilidad de encontrar en el último decil de ingreso superior a una persona con educación superior terminada o más en 1984 era tan solo de 6.9 puntos porcentuales superior a la de encontrar a una persona con educación primaria terminada o menos, demostrando que la dispersión de las personas con niveles de instrucción más bajos es muy alta y que por lo tanto, aunque la correlación entre educación e ingreso es muy alta, esta no es perfecta, reflejando que otros factores, además de la escolaridad, determinan el ingreso y su distribución.
10. Los años promedio de instrucción disminuyen a medida que la edad aumenta, reflejando al parecer, una relación inversa entre la escolaridad y la edad, demostrando además la presencia de un proceso de escolaridad mayor en las generaciones más jóvenes.
11. Para menores años de instrucción encontramos una mayor experiencia laboral, evidenciando el posible hecho de que en México las personas, en promedio, no trabajan mientras que realizan sus estudios.
12. Para las mujeres, a medida que aumenta la instrucción, los años de experiencia van disminuyendo, revelando quizá, el hecho de que apenas se están educando y que tienen menos experiencia, que no trabajan mientras estudian y que su aportación al ingreso familiar es marginal comparado con el de los hombres, separándose del mercado laboral a medida que terminan los ciclos educativos para atender labores propias del hogar. Esta relación inversa también se presenta en los hombres, aunque cambia su tendencia al llegar a la educación universitaria y postgrado.
13. Además de la experiencia y el grado de instrucción, existen otros factores que determinan la posición en el ingreso, especialmente a niveles inferiores de ingreso.
14. La experiencia sustituye algunos años de escolaridad desde la primaria hasta la educación media superior incompleta. Para niveles universitarios completos y postgrado es claro que la experiencia no sustituye en absoluto a la instrucción recibida.
15. El hecho de terminar la primaria para las personas sin experiencia, otorga una prima adicional en el ingreso, superior a la esperada solamente por los años de escolaridad. Es

más rentable el hecho de terminar un ciclo escolar que el de terminar años intermedios, acentuando el hecho de que esta situación debe estar relacionada con las teorías de señalización y selección.

16. La tasa de rendimiento de la educación ha disminuído, hecho que podría ser explicado, entre otras cosas, por la mayor oferta relativa de trabajadores con un nivel de instrucción que es mayor en 1984 en comparación al existente siete años antes.
17. Las hipótesis de señalización se cumplen en México para los asalariados, pero no para los patrones y autoempleados.

Además de las características de la población ocupada presentadas en el análisis descriptivo mostrado en el capítulo 5, también se obtuvieron en ese capítulo importantes rasgos que caracterizan los cambios y modificaciones que sufrió la estructura educacional de la fuerza laboral entre 1977 y 1984. El principal objetivo de este trabajo es mostrar el cambio en la dispersión de salarios como respuesta a incrementos en la oferta relativa de trabajadores educados considerando los primeros años del período de la crisis económica de la década de los ochenta en nuestro país. Las contribuciones relativas a este cambio se miden por sus dos componentes: el efecto de la expansión educacional sobre la composición de los salarios de la fuerza de trabajo y la resultante compresión de esa estructura salarial.

El reconocimiento del efecto del tiempo es de vital importancia para interpretar correctamente los resultados de nuestro trabajo. En nuestro caso los dos momentos que nos ocupan son 1977 y 1984 a través de la información obtenida en las Encuestas de Ingreso y Gasto de los Hogares correspondientes para cada año. Durante este período la crisis económica incorporó elementos que deformaron el comportamiento de algunos indicadores, en especial los salarios, que debido a las altas tasas de crecimiento de los precios, deterioraron los niveles de ingreso real de los asalariados de una forma alarmante. Así pues, podríamos asumir que durante la crisis económica vivida en estos años una parte de la población en edad escolar que se vió afectada por los factores mencionados se vió también en la necesidad de abandonar sus actividades normales para incorporarse al mercado de trabajo. Esta situación propició que las personas que se adhirieron al mercado laboral (y que contaban con un nivel de instrucción superior al que presenta la misma encuesta en 1977) incrementaran la oferta relativa de trabajadores educados propiciando una disminución en los salarios, además de que el nivel promedio de instrucción al momento de incorporarse a sus nuevas actividades fue inferior al que se hubiera presentado en otras circunstancias. Por lo tanto, la compresión del ingreso general (y en particular de la población



que dependía de un salario para sobrevivir) observada en este período se dió independientemente del nivel de educación o instrucción presentado en ese momento en comparación con los niveles alcanzados hasta 1977. De la misma manera, la polarización del ingreso en 1984, medido a través de la desviación estándar del logaritmo natural del ingreso de las personas ocupadas, evidencia estos hechos, ya que dicho indicador presenta un valor superior en 1984 comparado con el de 1977 (1.214 y 1.197 respectivamente).

Sin embargo, el efecto de la educación sobre la determinación del ingreso presumiblemente pudo haber ayudado a mitigar los efectos que sobre la población asalariada se presentaron entre ambos períodos.

El efecto que se puede predecir al aumentar la oferta de trabajadores educados en un grupo determinado es, en un primer momento, una baja en sus salarios de acuerdo a las predicciones de mercados competitivos en las que los beneficios a un factor, en nuestro caso el trabajo, disminuyen conforme su oferta aumenta en relación a su demanda. Este es el efecto composición que resulta del aumento en la oferta de trabajadores con mayor educación y que tiene una influencia desigual sobre la concentración. La segunda consecuencia que se puede pronosticar después del aumento de la oferta de trabajadores con mayor educación es un incremento en la productividad y por ende, de los salarios, originada precisamente por el aumento en la cantidad de trabajadores con un nivel educativo mayor. Este segundo efecto es conocido como el efecto compresión.

Las simulaciones realizadas con la función de ingresos de 1977 nos permitieron demostrar que la expansión educativa tendió a reducir la desigualdad a través del efecto compresión, mientras que el efecto composición tendió a incrementarla. El efecto neto de la expansión educativa, simulado a través de la sustitución en nuestra ecuación de pronóstico de los coeficientes y ponderaciones educativas correspondientes a 1984, fue un aumento en la concentración medido por la desviación estándar de los logaritmos naturales del ingreso. Este valor fue de 1.0956 que resultó ser mayor a la desviación estándar del logaritmo natural para la distribución de salarios pronosticada para 1977 que adquirió un valor de 1.0699. Estos resultados se resumen en el Cuadro A del capítulo 5. La expansión educativa en México, y sobre todo de la educación primaria y postprimaria, tuvo una influencia desigual sobre la concentración de los salarios.

Los efectos que sobre el grupo de los asalariados tuvo la expansión educativa del período considerado resalta algunas de las deformaciones que sobre el ingreso de este grupo acompañaron a la crisis económica (y social) que experimentó la sociedad mexicana durante la década de los

años ochenta. La erosión del ingreso real de los asalariados así como la concentración del ingreso observados, son algunos de los efectos más importantes y trascendentes que podemos mencionar. La vulnerabilidad de este grupo en particular se presenta por su posición como tomador de precios, que acentuó su posición de desventaja en el período, frente a otros grupos, que como el de los autoempleados o los profesionistas que ejercen por su cuenta, pueden fijar el precio de su trabajo en el mercado laboral ajustándose a las señales de los precios, anticipándose de esta manera al ritmo de crecimiento de la tasa de inflación.

El efecto neto de la expansión educativa, entendido como una influencia superior del efecto composición sobre la concentración, puede explicarse por la disminución relativa de los asalariados en la economía (medido como la participación de éstos en el Producto Interno Bruto) y por el incremento en la oferta de trabajadores asalariados con un nivel de instrucción más alto en relación a la demanda por éstos. Por lo tanto, a pesar de que un nivel de instrucción más alto conlleva un aumento en la productividad y en los salarios de este grupo, el efecto de una mayor oferta de asalariados con más educación compensa los efectos que sobre la concentración y el ingreso podríamos esperar. La menor participación de los asalariados en el PIB y una demanda decreciente por asalariados con mayor educación acentúan estos resultados.

## BIBLIOGRAFIA

Aguirre, Alejandro. *Tasa de crecimiento poblacional de 1% en el año 2000: una meta inalcanzable*. Estudios Demográficos y Urbanos, editada por El Colegio de México, Vol. 1, núm. 3, septiembre-diciembre, 1986.

Angeles, Luis. *En la apertura, formar ciudadanos creativos e innovadores*. Excelsior, martes 16 de junio de 1992, p. 46-A.

Azevedo, Fernando de. *Sociología de la educación*. México, 1969.

Banco Nacional de México, S.A. Departamento de Estudios Sociales. *México Social 1990-1991. Indicadores Seleccionados*.

Banco Nacional de México. Examen de la Situación Económica de México, Vol. LXVI, Núm 775, junio de 1990. *Evolución del salario industrial*.

Banco Nacional de México. Examen de la Situación Económica de México. *Impuesto Inflationario*. Vol. LXVI, núm. 770, enero de 1990.

Banco Nacional de México. Examen de la Situación Económica de México. *Los males de la inflación*. Vol. LXIII, núm. 740, julio de 1987.

Blanco, José Joaquín. *Se llamaba Vasconcelos*. México, Fondo de Cultura Económica, 1983.

Blaug, Mark. *An introduction to the economics of education*. Penguin Books, 1972.

Borrego Estrada, Genaro y Paredes Rangel, Beatriz. *Manifiesto a la Nación*. Excelsior, viernes 22 de mayo de 1992, p.27.

Centro de Estudios Económicos del Sector Privado, A.C. *La Economía Subterránea en México*. Editorial Diana, 1990.

Choza, Jacinto. *La realización del hombre en la cultura*. Ediciones Rialp, S.A., Madrid, 1990.

Choza, Jacinto. *Manual de Antropología Filosófica*. Ediciones Rialp, S.A., Madrid 1988.

Conc. Vaticano II, Const. Pastoral *Gaudium et Spes*, n° 59.

Concilio Vaticano II, Declaración *Gravissimum educationis*, n° 1.

Cordero, Dolores. *Los libros de texto, algo que no se ha dicho*. Doble Jornada p. 4, La Jornada, lunes 5 de octubre de 1992.

Diálogos Núm 110, marzo-abril 1983. *Algunos hechos sobre la distribución del ingreso en México*, editada por El Colegio de México.

Díez-Canedo, Juan. *La distribución del ingreso como reflejo de la realidad mexicana*. Diálogos Núm 110, marzo-abril 1983, editada por El Colegio de México.

Díez-Canedo, Juan y Vera Ferrer, Gabriel. *La importancia de la escolaridad en la determinación del nivel de ingreso*. Serie Cuadernos Estructurales, No. 2, Banco de México, 1982.

Financiero, El. Jueves 28 de mayo de 1992, p. 50.

Fischer, S. y Dombusch, R., *Economía*, Mc. Graw-Hill, México, 1985.

Fuentes, Carlos. *El espejo enterrado*. Fondo de Cultura Económica, México, 1992.

García Hoz, Víctor. *Calidad de Educación, Trabajo y Libertad*. Editorial Dossat, S.A.

García Hoz, Víctor. *Cuestiones de filosofía individual y social de la educación*. Ediciones Rialp, S.A., Madrid 1962.

García Rocha, Adalberto. *La desigualdad económica*. El Colegio de México, Centro de Estudios Económicos, 1a. edición, 1986.

Guevara Niebla, Gilberto. *Educación: la catástrofe silenciosa*. La Jornada, viernes 22 de mayo de 1992, p. 11.

Hoeffner, Joseph. *Doctrina Social Cristiana*. Madrid, 1964.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 1984 y 1977.

Iturriaga, José E. *La estructura social y cultural de México*. SEP Cien de México, 1987.

Jandhyala, B. G. Tilak. *Education and its relation to economic growth, poverty and income distribution. Past evidence and further analysis*. World Bank discussion papers 46, 1989.

Jomada, La. Domingo 16 de mayo de 1993, pp. 5-6.

Juan Pablo II. *Laborem Exercens*. Documentos Pontificios 15.

Juan XXIII, Enc. *Pacem in terris*. Javier Hervada. *Principios de Doctrina Social de la Iglesia*. Editora de Revistas, S.A. de C.V., México, 1987.

Juan XXIII, Enc. *Mater et Magistra*, parte IV.

Knight, J.B. y Sabot R.H. *Educational Expansion and the Kuznets Effect*. American Economic Review, December 1983.

Latapí, Pablo. *Diagnóstico Educativo Nacional*. Centro de Estudios Educativos, Textos Universitarios. México, 1964.

Latapí, Pablo. *Las universidades del liberalismo*. Proceso No. 846, 18 de enero de 1993, p. 32.

Levy, Santiago. *La pobreza en México*, en Examen de la Situación Económica de México, Vol. LXIX, núm. 808, marzo de 1993.

Lustig, Nora y Ros, Jaime. *Stabilization and adjustment in Mexico 1982-1985*. Trabajo mimeografiado, julio de 1986, biblioteca del Instituto Tecnológico Autónomo de México.

Max, Hermann. *Investigación económica, su metodología y su técnica*. Fondo de Cultura Económica. 1986.

Meyer, Eugenia. *Entrevista con el general Tiburcio Cuéllar*, México, 8 de marzo de 1973, Programa de Historia Oral 1/45, INAH.

Millán Puelles, Antonio. *Persona Humana y Justicia Social*, 5a. edición, Editorial Rialp, S.A. Madrid.

Mohan, Rakesh and Sabot, Richard . *Educational expansion and the inequality of pay: Colombia 1973-1978*. Oxford Bulletin of Economics and Statistics, 50, 2 (1988).

Nacional. El. Miércoles 20 de mayo de 1992, p. 5-A.

Paoli, Franciso José. *Las Reformas Constitucionales sobre educación*. El Financiero, viernes 8 de enero de 1993, suplemento Zona Abierta, p. 7.

Pazos, Luis. *Educación Gratuita*. El Financiero, martes 16 de junio de 1992, p. 42.

Petersen, William. *Malthus*, Harvard University Press, Cambridge, Mass, 1979.

Prawda, Juan. *Logros, inequidades y retos del Sistema Educativo Mexicano*. Editorial Grijalbo, 1987.

Psacharopoulos, George. *Returns to education: further international update and implications*. The Journal of Human Resources, Vol. XX núm 4, 1985.

Reséndiz García, Ramón. *Federalización educativa: continuidad y cambio en las políticas*. Excelsior, viernes 19 de junio de 1992, p. 1-1.

Reyes Heróles, Jesús. *Educar para construir una sociedad mejor*. México SEP, 1985.

Robinson, Sherman. *A Note on the U Hypothesis Relating Income Inequality and Economic Development*. American Economic Review, June 1976.

Salinas de Gortari, Carlos. *Autosuficiencia de recursos de las universidades públicas*, Excelsior, miércoles 28 de abril de 1993, p.1.

Sarukhán, Dr. José. *Propuesta dirigida a la Comunidad Universtaria y a la Opinión Pública*. El Financiero, lunes 15 de junio de 1992, p. 66.

Secretaría de Hacienda y Crédito Público. *Deuda Externa Pública Mexicana*. Fondo de Cultura Económica y SHCP, 1988.

Sierra, Justo. *Textos, una antología general*. México, SEP-UNAM, 1981.

Sojana, Fernando. *Historia de la Educación Pública en México*. Fondo de Cultura Económica y Secretaría de Educación Pública, 1981.

Stephens García, Manuel. *Acuerdo realista, mejor enseñanza*. Excelsior, viernes 22 de mayo de 1992, p. 7-A.

Torre, José M. de. *Trabajo Cultura Liberación. Enseñanzas sociales de la Iglesia*. Ediciones Palabra, Madrid 1986.

Torres Bodet, Jaime. *Memorias. La Tierra Prometida*, México.

Vasconcelos, José. *Discursos, 1920-1950*, México.

Vázquez Seijas, Alicia. *Mercados Internacionales de capital*. Universidad Autónoma Metropolitana, División de Ciencias Sociales y Humanidades, 1989.

Villa, Lorenza. *Modernidad y libros de texto*. La Jornada, lunes 5 de octubre de 1992, p.28.

Xirau, Ramón. *Epígrafe*. Diálogos Núm 110, marzo-abril 1983, editada por El Colegio de México.

Zea, Leopoldo. *El positivismo en México*. México, Fondo de Cultura Económica, 1981.

Zoraída Velázquez, Josefina. *El pensamiento renacentista español y los orígenes de la educación novohispana*. Ensayos sobre historia de la educación en México. El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1985, segunda edición.

Zuleta Álvarez, Enrique. *Teoría y práctica del mestizaje hispanoamericano*. Pedro Henríquez Ureña. Cuadernos Americanos, Año VI, Vol. 2 Número 32, marzo-abril 1992.