

Desigualdad de oportunidades educativas en primarias y secundarias de Nuevo León

Inequality of Primary and Secondary Educational Opportunities in Nuevo Leon

*María Guadalupe Villarreal Guevara**

*Julio Escobedo Flores***

RESUMEN

El objetivo central de este artículo es presentar un diagnóstico educativo de Nuevo León. Se muestra la desigualdad de las distribuciones educativas. Las preguntas rectoras fueron: ¿Es verdaderamente Nuevo León una entidad líder en educación a nivel nacional? ¿Las oportunidades educativas de Nuevo León son las mismas hacia su interior? Se consultó el Censo General de Población y Vivienda de 2000, así como los resultados de la prueba REALE (Rendimiento, Efectividad, Aprovechamiento y Logro Educativo) de 2003. Los resultados indican que la educación no está distribuida de manera homogénea al interior de Nuevo León.

Palabras clave: 1. Diagnóstico educativo, 2. Gini educativo, 3. desigualdad educativa, 4. calidad educativa, 5. Nuevo León.

ABSTRACT

This article's main objective is to present an assessment of education in the state of Nuevo Leon. The guiding questions were: Is Nuevo Leon a leader in education nationwide? Are educational opportunities the same throughout the state? We analyzed 2000 Census data and the results of the 2003 REALE school achievement test from several schools in the state. Results show inequities in education throughout Nuevo Leon.

Keywords: 1. Educational assessment, 2. educational Gini coefficient, 3. educational inequality, 4. quality of education, 5. Nuevo Leon.

*Profesora en el Departamento de Estudios Humanísticos del ITESM. Dirección electrónica: guadalupe@itesm.mx

**Maestro en política pública, actualmente trabaja en la embajada de México en El Salvador.

Dirección electrónica: A00589324@itesm.mx

Fecha de recepción: 26 de febrero de 2008.

Fecha de aceptación: 8 de octubre de 2008.

INTRODUCCIÓN

La educación es uno de los aspectos con mayor atención en el debate académico y público en los últimos 20 años. Tratar el tema de la educación desde la perspectiva de la pobreza obliga a plantear diversas cuestiones, entre las cuales Bracho (1995) destaca la manera en que se relacionan ambos fenómenos, si se relacionan, y si pueden o no ser problemas de política pública. Esta tendencia a vincular la educación con la pobreza no es exclusiva de una corriente analítica o de una zona específica, es más bien comprensible desde el contexto socioeconómico en el que se presenta dicha relación. Es sorprendente, por ejemplo, que un país con grandes recursos y oportunidades como México tenga un promedio de escolaridad, en el año 2000 (7.45), por debajo de los 10 años que comprende la educación básica u obligatoria (Martínez Rizo, 2003), y que casi 50 por ciento de los hogares esté considerado como pobre (Sedesol, 2002).

La educación y la pobreza se afectan mutuamente y de varias maneras. Del lado de la pobreza, los individuos de hogares afectados por este mal poseen menos oportunidades educativas¹ que el resto de la población, debido en gran parte a factores como la lejanía de sus asentamientos respecto de los centros educativos, los altos costos de oportunidad, las bajas expectativas en el aprendizaje y el menor capital cultural con el que cuentan. Los hijos de los pobres desarrollan un capital inferior; tal atraso se reproduce una vez más de ellos a sus hijos generando una pobreza educativa intergeneracional.

Del lado de la educación, las personas con más años de escolaridad tienen acceso a trabajos de alta productividad y mejores salarios, mientras que los individuos con baja escolaridad difícilmente logran obtener estatus social y salir de los círculos de la pobreza (Psacharopoulos, 1994).

Se puede reconocer dos consensos en educación: 1) el rezago educativo depende de las diferencias sociales y económicas de los educandos; y 2) las escuelas efectivas son un requisito esencial para el desarrollo equitativo de los estudiantes y

¹Tomando la definición de Fernando Reimers, las oportunidades educativas pueden pensarse como el ascenso entre cinco niveles. El nivel básico es la oportunidad de ingresar al primer grado de la escuela primaria. El segundo es la oportunidad de aprender lo suficiente en ese primer grado para terminarlo con las destrezas suficientes para continuar estudiando. El tercer nivel es la oportunidad de completar cada ciclo educativo. El cuarto nivel es la oportunidad de que, habiendo completado cada ciclo educativo, los graduados tengan el conocimiento comparable a los de otros graduados del mismo grado. Por último, el quinto nivel de oportunidad es que lo aprendido en el ciclo sirva para tener otro tipo de oportunidades económicas y sociales, para expandir sus opciones de vida (Reimers, 2001).

el abatimiento de la pobreza educativa. Diversos autores (Muñoz Izquierdo, 1995; Aguado López, 1995; Bracho, 1995 y 2000; Ornelas, 1995 y 2001; Santos del Real, 1999; Reimers, 2001, 2000a y 2000b; Schmelkes, 1995 y 1997) han resaltado en sus estudios la necesidad de disminuir tal inequidad educativa entre los pobres y los no pobres por medio de tres grandes vertientes: acceso, permanencia y calidad; es decir, esta argumentación, a pesar de que no tiende a ver ambos temas de manera aislada, posiblemente es la que mejor reseña los vínculos entre educación y pobreza en México.

Si bien la problemática es compleja, los objetivos específicos de este trabajo son limitados. Se busca presentar, primero, un marco conceptual capaz de establecer la caracterización de la pobreza y su relación con la educación. Se plantea también hacer un análisis con base en la desigualdad de escolaridad del estado de Nuevo León, a partir del Censo General de Población y Vivienda (CGPV) (INEGI, 2000). Por último, se pretende mostrar una caracterización de tipo descriptivo de la educación primaria y secundaria, utilizando la información publicada por la Secretaría de Educación Pública del estado sobre los resultados de las evaluaciones de Rendimiento, Efectividad, Aprovechamiento y Logro Educativo (REALE) de los distintos planteles de Nuevo León en 2003.

Este trabajo se inicia con una primera revisión de la literatura sobre educación, en la cual se destacan las corrientes que manejan las nociones de pobreza educativa y que establecen criterios para su análisis. Seguidamente, se presenta una descripción concisa de cómo se midió la desigualdad educativa, así como las fuentes de información utilizadas para la elaboración de datos. En la tercera parte se realiza un diagnóstico de la educación primaria y secundaria en Nuevo León, es decir, un perfil educativo hacia el interior del estado. Por último, se exponen las conclusiones del estudio.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

De acuerdo con Bazdresch (2002), la investigación educativa carece de un marco conceptual privativo para explicar la analogía entre educación y pobreza. Ambos parecen ser nociones complejas y abstractas. Por un lado, no ha habido un consenso en el que la educación sea un bien independiente y aislado, que se relacione con otros bienes sociales o que se considere un bien social integrado al conjunto de las variables que conforman el sistema social. Por otro lado, la pobreza sigue siendo un concepto sin rostro definido, con múltiples interpretaciones y distintas rela-

ciones de causalidad.² Habremos de atribuirle a la ambigüedad de los conceptos la falta de claridad en la definición de la relación entre educación y pobreza dada por la literatura educativa. Para Schmelkes (1997) y Bazdresch (2002), la aproximación teórica más cercana para explicar el vínculo entre ambos conceptos ha sido expresada con el término de “calidad educativa”, el cual cuestiona si la educación otorga los elementos suficientes para que los alumnos obtengan competencias, sobre todo para una mejor vida.

En lo que coinciden los estudiosos de la educación es que sí hay una relación *de facto* entre educación y pobreza. Es común encontrar argumentos que suponen que la escolaridad alivia las condiciones de pobreza de quienes la padecen. Se presume, así mismo, que los pobres no reciben la misma educación que los más favorecidos, sobre todo si ésta es de menor calidad en términos de relevancia, equidad, eficacia y eficiencia (Ulloa *et al.*, 1989).

Los estudios en México,³ así como gran parte de la investigación estadounidense y europea sobre la educación desde la perspectiva de la pobreza, estuvieron marcados en sus primeras etapas por el enfoque teórico funcionalista, el cual veía en la educación un medio indispensable para el desarrollo de la persona. En este sentido, la educación tenía como función socializadora formar individuos dentro de una colectividad. De acuerdo con los funcionalistas, sin educación no habría, por ejemplo, identidades nacionales, y mucho menos igualdad social (Schmelkes, 1997).

El vínculo entre éstos se ha mostrado en diversas ocasiones como resultado directo de los patrones de pobreza educativa del país, en contraposición a las posturas anteriores al siglo xx que no asociaban la escolaridad con desarrollo y crecimiento económico. Para este argumento, al distribuir de manera desigual los años de escolaridad se propicia una heterogeneidad estructural en el sistema educativo, presumiblemente en el futuro sistema productivo del país, y en la generación de empleos y subempleos. Latapí (1964) señaló que:

[...] el criterio que debe normar la planeación de la educación [...] son los requerimientos del desarrollo económico. Esto no significa, desde luego, que sacrifique el valor

²El Premio Nobel de Economía en 1998, Amartya Sen, asegura que la pobreza tiene caras políticas y educativas y su solución no obedece sólo al área económica. “Si bien la apertura económica contribuye al desarrollo, ésta por sí sola no bastaría si no se toman medidas en el campo de la educación y la salud, las cuales son esenciales en la lucha contra la pobreza” (Sen, 2000).

³Se distinguen en este trabajo, cuya finalidad única es la elaboración de un diagnóstico de la educación en Nuevo León, los estudios educativos realizados para México. La investigación en el ámbito estatal era inexistente hasta hace poco más de 50 años.

intrínseco de la educación como un bien de consumo —es decir, como actividad que forma la personalidad humana y la enriquece como un fin en sí— en aras de la producción; sino simplemente que los requerimientos actuales y futuros de la producción constituyen el único criterio realista para normar la expansión de las oportunidades educativas dentro del desarrollo integral de un país.

Diversas posturas difundidas en las décadas de 1960 y 1970 distinguían una nueva función de la educación, es decir, cruzaban con mucho tiento la frontera ideológica entre la corriente funcionalista y la del capital humano. Un escenario compuesto por mercados laborales insertos en economías mixtas⁴ cambió repentinamente las perspectivas sobre la educación. En un trabajo que se convirtió en referencia obligada para los estudiosos de la educación, Coleman (1966) no sólo impulsó las ideas funcionalistas, sino que promovió indirectamente la teoría del capital humano, quizá de las más influyentes en la investigación educativa. De acuerdo con esta teoría, la educación, además de llevar a cabo la función de socialización moral y cognitiva, también es indispensable para adquirir habilidades y destrezas, y para certificar la fuerza de trabajo. Estas funciones responden a dos fenómenos cuya presencia es constante en el estudio de la educación y la pobreza: la distribución racional de bienes sociales y la movilidad social.

Para la teoría del capital humano la pobreza ocurre porque las personas no han adquirido los conocimientos y destrezas necesarias para ser exitosas y desarrollarse plenamente. La educación, por lo tanto, serviría para disminuir las probabilidades de caer o recaer en la pobreza. Coleman, sin embargo, demostró que la educación si bien aminora la pobreza, debe ser cuidadosamente distribuida; esto debido a que los circuitos diferenciales de enseñanza-aprendizaje, ampliamente estudiados en Estados Unidos, suponen que la experiencia escolar varía según el estrato social al que pertenecen los estudiantes, y esto se traduce en inequidad educativa, o, por así decirlo, en la falta de igualdad de oportunidades educativas en las diferentes clases de una sociedad.

En México, algunos de los estudios derivados de la perspectiva del capital humano pertenecen a Ornelas (2001), Martínez Rizo (1992), Latapí (1980, 1994) y Zamudio (1995), entre otros. En la literatura educativa de la década de 1970 se percibía, de acuerdo con Martínez Rizo, un distanciamiento del enfoque funciona-

⁴Las economías mixtas surgieron en la época de la posguerra, propuestas por el famoso economista Keynes, quien viendo las precarias condiciones de las economías derrotadas en la guerra propuso un modelo económico basado en comandos tradicionales mezclados con sistemas de mercado.

lista, y un acercamiento a distintas corrientes entre las que destacaba la del capital humano. Presumiblemente fueron los escritos de Latapí los que más claro reflejaron el cambio conceptual. No sorprende, pues, que su discurso haya señalado lo siguiente:

[...] para que un sistema educativo pueda desempeñar la función distributiva de servicios educativos y, consecuentemente, contribuir a una más equitativa participación de los bienes y servicios de la sociedad, es necesario que las oportunidades de acceso, permanencia y aprovechamiento del sistema educativo estén repartidas equitativamente entre los estratos sociales” (Latapí, 1994).

En su libro *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, Ornelas analizó la evaluación del sistema educativo mexicano y reconoció el gran atraso educativo entre las regiones del país. La educación, según este autor, es uno de los muchos factores que contribuyen a la movilidad social y que ideológicamente se presenta como el preponderante (Ornelas, 1995).

Martínez Rizo, por su parte, realizó un estudio longitudinal en la década de 1980, en el que calculó los índices de Gini para medir la concentración de la escolaridad a nivel nacional, en cada entidad federativa y al interior del estado de Aguascalientes; el objetivo era presentar el escenario de la desigualdad educativa en México. Basado en el supuesto de que los sistemas educativos cumplen una función distributiva, pues preparan a los estudiantes para el trabajo mediante la asignación de talento, concluyó que: “[si bien] la desigualdad educativa en México ha disminuido, lo ha hecho de tal forma que la distancia relativa entre entidades federativas permanece igual” (Martínez Rizo, 2003).

La desilusión por los fracasos de las políticas públicas basadas en el capital humano estadounidense condujo a los estudiosos de la educación a un enfoque distinto, el de la teoría marxista, que no fue más que una respuesta ideológica a los planteamientos preexistentes. Esta corriente crítica subrayó el papel subordinado de la educación respecto a las estructuras sociales, pero al mismo tiempo destacó la influencia que tenía la educación para el mantenimiento de las desigualdades. “La educación está al servicio y en función de la clase en el poder, para reproducir la estructura dominante que garantiza a dicha clase mantenerse en el poder” (Bazdresch, 2002). En esta aproximación influyeron los trabajos de Bernstein (1974), Bourdieu (1964, 1970, 1984) y Carnoy (1974).

Bernstein creó su propia teoría sociolingüística, la cual correlacionaba la clase social y el uso de códigos en el proceso de educación. Para él, la clase trabajadora

desarrolla códigos de lenguaje en el proceso de socialización distintos a los desarrollados por la clase alta, los cuales son más elaborados (Bernstein, 1974).

Desde hace dos décadas, tanto los trabajos de capital humano como los provenientes del marxismo fueron complementados por las ideas de un renovado grupo de estudiosos de la educación, quienes, con investigaciones basadas en la sociología y la etnografía, abrieron la caja negra ofreciéndonos un panorama de la pobreza educativa desde los lados de la oferta y de la demanda de la educación.

Quizá los aportes más sustantivos de los estudios que abordan la relación entre educación y pobreza se encuentran en esta amplia variedad de trabajos de campo y de análisis de distribuciones en materia educativa. Es a través de ellos que hoy se conoce más de cerca el papel que desempeña la educación en nuestras sociedades. Sin estar claramente implicados en alguna de las teorías, ya sea la del capital humano o la marxista, este grupo de investigadores retoma supuestos clave de ambas teorías. Del marxismo, coinciden en que las oportunidades educativas dependen de las diferencias sociales y económicas de los educandos, de tal modo que no es la misma educación la que recibe el estrato más bajo de la sociedad respecto al más alto.⁵ Del capital humano, suponen que la educación es una actividad indispensable para el desarrollo de las personas, que contribuye a una sociedad más justa y a la movilidad social.

Sólo por citar algunas de las propuestas en este sentido, se debe plantear lo expuesto por Bracho (1995, 2000), quien ha señalado que la escolaridad es un elemento valioso para disminuir la pobreza, para incrementar las tasas de crecimiento económico y para fomentar una mejor distribución del ingreso. La investigadora señala en su estudio⁶ que los objetivos de desarrollo, distribución y eliminación de la pobreza implican la ampliación de la base de recursos humanos calificados. La educación es una materia global política y económica cuya labor es lograr la universalización de la educación básica, pero no se agota ahí (Bracho, 2000). Para ella la escolaridad acumulada no es sólo una variable que explica la desigual distribución del ingreso, sino también es un derecho humano cuya distribución, en función de los intereses de la sociedad, resulta imperativa para alcanzar la justicia social.

⁵Estas diferencias educativas entre las clases sociales se definen en las siguientes características: los más pobres reciben educación de poca calidad, sus maestros están poco preparados y sufren la privación de insumos necesarios tanto educativos como sociales (Muñoz Izquierdo, 1995).

⁶Bracho ha realizado diversos diagnósticos de la educación en México frente a las condiciones de pobreza, para lo cual ha utilizado la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos en los Hogares (ENIGH), elaborada por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI).

Durante la década de 1990, Schmelkes analizó la calidad educativa, concluyendo que la realidad estructural de los pobres se manifiesta a través de la falta de educación, o de educación de calidad. Esta investigadora analizó la calidad en la educación primaria en cinco regiones del estado de Puebla⁷ y encontró que la calidad de la educación estaba distribuida desigualmente entre las escuelas de cada una de las zonas estudiadas (Schmelkes, 1995). La distribución desigual de la calidad educativa se debía a que el sistema educativo proporcionaba insumos diferenciados, tanto cualitativos como cuantitativos, a los diferentes contextos. Esta heterogeneidad distributiva deteriora la calidad de la educación y mengua el papel que desempeña la actividad educativa en la batalla contra la pobreza.

Cabe señalar que su trabajo se deriva del enfoque de escuelas efectivas originado en Europa (principalmente en Inglaterra y Holanda) y Australia a mediados de la década de 1970. Esta corriente surgió como un esfuerzo académico para determinar y proveer las condiciones bajo las cuales los alumnos que acuden a la escuela retienen lo aprendido (Mortimore, 1995). De acuerdo con Sammons (1999), la principal contribución de la investigación en escuelas efectivas es la desintegración de los complejos vínculos entre el capital cultural que los estudiantes llevan a la escuela y sus experiencias reales en el plantel educativo, así como el modo en que ambas influyen en el futuro logro, progreso y desarrollo escolar. Este enfoque fue una respuesta directa de Europa a las posturas deterministas de Coleman (1966) y Jencks (1972) de la década de 1960;⁸ y en México, divulgado principalmente por Schmelkes (1995), Muñoz Izquierdo (1995) y Santos del Real (1999) entre otros, fue un movimiento que justificó académicamente los programas de política pública en materia educativa.

Quizá el intento más puntual de descifrar la relación entre educación y pobreza fue la compilación de obras hecha por Pieck y Aguado (1995) con *Educación y pobreza: de la desigualdad social a la equidad*. Aquí, los autores llegaron a la conclusión de que la pobreza no se explica por el grado de desarrollo del sistema productivo, sino por diversos factores estructurales que van desde la desigualdad en la distribución del ingreso, de la educación, de la cultura y de las oportunidades,

⁷Entre las cinco regiones del estado de Puebla se definieron ciertas zonas escolares para el análisis, las cuales fueron calificadas de la siguiente manera: zona urbana desarrollada de clase media, zona urbana marginal, zona rural desarrollada, zona rural marginal, y la zona indígena (Schmelkes, 1995).

⁸Las principales críticas al reporte Coleman no sólo enfatizaban el papel de la escuela como el proveedor de las necesidades de los estudiantes, sino también discriminaban el peso de las condiciones socioeconómicas de los alumnos en el rendimiento escolar. Estas posturas críticas conformaron una corriente denominada *school effectiveness*.

hasta la incapacidad del Estado para compensar estos desequilibrios sociales. El crecimiento sin reducción de pobreza seguirá siendo una utopía mientras no se resuelvan los problemas de desigualdad. Para estos investigadores, la marginación educativa se ha convertido en un fenómeno urbano, aunque la población rural sea víctima de mayor exclusión. La educación y la pobreza se relacionan entre sí, ya que los menos favorecidos poseen menores oportunidades de acceso, y cuando ingresan al sistema educativo reciben educación de menor calidad, de poca relevancia, y con experiencias distintas respecto a los estratos más altos.

A mediados de la década de 1990, De Ibarrola (2001) retomó el papel protagónico de la educación en el debate político y académico sobre desarrollo y pobreza. En distintos artículos, la investigadora mencionó que si bien la escolaridad fue y sigue siendo un elemento explicativo de la desigualdad en la distribución del ingreso y del empleo, ha habido pocos intentos por crear nuevas medidas de desigualdad; además, ha faltado la elaboración de marcos teóricos o conceptuales para interpretar diferentes desigualdades y definir cuál es la adecuada en la investigación educativa (De Ibarrola *et al.*, 1998). Ya sea distribución de ingreso, trabajo, género, cultura, edad, es necesario correlacionar estadísticamente una con otra en las investigaciones actuales. No obstante su crítica, ella señala que una tendencia de la literatura en educación ha sido documentar la creciente desigualdad educativa, primero en el extranjero y, recientemente, en México. Gracias a esto se ha demostrado que los más pobres son quienes reciben escasas oportunidades de escolaridad, vistas éstas a través de insumos.

Otros trabajos que señalan las desigualdades educativas son los de Reimers (2000a, 2000b y 2001), quien declara que la pobreza limita las oportunidades educativas de los alumnos, viola sus derechos humanos y, sobre todo, los priva de su libertad para elegir cómo mejorar sus opciones de vida. La pobreza y la desigualdad no pueden resolverse sólo con intervenciones en educación, ya que son fenómenos multidimensionales que requieren de inversiones económicas para generar empleos, así como períodos constantes de crecimiento. No obstante, cabe recalcar que la educación desempeña un papel esencial en la disminución de la pobreza y en la reducción de la desigualdad, porque es ésta la que concede las destrezas cognitivas y sociales y las credenciales necesarias para ampliar las opciones de vida (Reimers, 2001).

Reimers amplía su explicación anterior al sostener que el incremento más pronunciado de las desigualdades educativas entre ricos y pobres se da a niveles de secundaria y superior. Esta preocupación lo motivó a crear un modelo de oportunidades educativas. Tal esquema consta de cinco peldaños de oportu-

nidades, los cuales se tienen que ir escalando si se desea alcanzar la igualdad de oportunidades educativas para los niños más pobres (Reimers, 2000a). Las posibilidades de éxito educativo de los pobres están limitadas porque éstos carecen de capital físico, cultural y económico; los niños hambrientos, enfermos y mal nutridos no suelen aprender bien (Reimers, 2000b). Añade que el logro de los cinco niveles de oportunidades requiere, entre otras cosas, de políticas compensatorias de capital humano, salud y alimentación en favor de los más pobres.⁹ Uno de los objetivos más importantes de estas políticas sería eliminar las características educativas de la pobreza en México, entre las cuales Reimers subraya la siguiente:

Las brechas educativas entre ricos y pobres son mayores en los países con mayor desigualdad de ingreso [por ejemplo] (más de ocho años en Brasil, México, El Salvador y Panamá) y son menores en los países con menor desigualdad de ingreso (Uruguay, Perú y Venezuela) [...] Desde la perspectiva de reducir la desigualdad es necesario aminorar las brechas educativas entre los pobres y los no pobres en la región (Reimers, 2001).

Por otra parte, Martínez Rizo (2002) proporcionó un diagnóstico de la educación en México en *Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000*. Para él, la comparación de la distribución de escolaridad, con base en datos tomados de los censos de población y vivienda, es una manera de ver lo que Bracho denominó “pobreza educativa”. El autor concluye que si bien los promedios de escolaridad mejoraron notoriamente a través de las décadas mencionadas, las desigualdades educativas interestatales se acentuaron o se mantuvieron iguales durante el mismo período.

En su diagnóstico, Nuevo León está en una posición privilegiada en materia educativa. Según el investigador, el Distrito Federal y Nuevo León se han mantenido en forma invariable en los dos primeros lugares en cuanto a promedio de grados de escolaridad de la población mayor o igual a 15 años entre 1970 y 2000 (Martínez Rizo, 2002).¹⁰ Este buen rendimiento de la educación en Nuevo León

⁹En un argumento similar, Bracho (1995) expresó que la actividad educativa adquiere un importante valor en el mercado de trabajo, en las condiciones de salud y en la alimentación del grupo familiar.

¹⁰Los promedios de escolaridad de las personas de 15 años y más para el Distrito Federal y Nuevo León entre 1970-2000 fueron calculados en el diagnóstico de desigualdad educativa de Martínez Rizo (2002). Los datos para el Distrito Federal son los siguientes: 1970, un promedio de 5.71 años de escolaridad; 1980, 7.61 años de escolaridad; 1990, 8.95 años de escolaridad; y 2000, 9.60 años de escolaridad. Por otra parte, los datos para Nuevo León muestran el siguiente patrón: 1970, un promedio de 4.76 años de escolaridad; 1980, 6.82; 1990, 8.12 y 2000, 8.85 años de escolaridad.

ha sido documentado en la literatura educativa nacional de los últimos 10 años. Ornelas, por ejemplo, ha destacado dos regiones que sobresalen en el avance de escolaridad a partir de 1970 en comparación con el resto del país: los estados del norte, especialmente Nuevo León, y los alrededores al Distrito Federal (Ornelas, 1995, 2001).

Es por ello que en el contexto de este trabajo se plantean las siguientes preguntas: ¿Es verdaderamente Nuevo León una entidad líder en educación a nivel nacional? ¿Las oportunidades educativas de Nuevo León se distribuyen de la misma manera hacia el interior del estado?

LA DESIGUALDAD EDUCATIVA Y SU MEDICIÓN

Para analizar la desigualdad, Martínez Rizo (2002) señala que es necesario definir el bien a distribuir, precisar la población objetivo y contar con una medida de desigualdad. En el caso de la educación, se tienen diversas maneras de establecer el bien por distribuir. Éste puede definirse como el acceso a la escuela, la cantidad y calidad de los insumos materiales, los grados escolares terminados, o los resultados en cuanto al nivel de aprendizaje. Esto último es, sin duda, el bien más interesante por distribuir en materia educativa, pero a la vez el más difícil de medir. Es por eso que en este trabajo la igualdad (o desigualdad) en la educación se refiere por un lado a los grados de escolaridad acumulados por las personas y, por otro, a las calificaciones del examen REALE¹¹ de los alumnos de sexto grado de primaria y tercero de secundaria. En cuanto a la población entre la que se distribuye el bien educativo, la componen los individuos neoleonenses de 15 años o más, esto con el objetivo de no incluir a la población que apenas comienza su ciclo educativo, y debido a que esta edad es crítica en cuestión de deserción.

¹¹Cabe señalar que la aplicación de la prueba en 2003 se llevó a cabo en 2 222 escuelas primarias del estado de Nuevo León, las cuales dieron servicio a 64 011 alumnos, y en 749 planteles que atendieron un total de 165 853 alumnos de primero, segundo y tercero de secundaria (SEP Nuevo León, 2004). El análisis de los resultados del REALE se lleva cabo siguiendo los cinco índices de resultados: 1) el “Significativamente alto”, calificado con 5; 2) el “Alto”, calificado con 4; 3) el “Medio”, calificado con 3; 4) el “Bajo”, calificado con 2, y 5) el “Significativamente bajo”, calificado con 1. Para el propósito de este trabajo se optó por incluir sólo la calificación global de las asignaturas de sexto grado de primaria y de tercer grado de secundaria, ya que son éstos los grados en que culminan ambos niveles educativos y, en teoría, deberían representar el cúmulo de conocimientos logrados en cada ciclo escolar.

Para este estudio se decidió calcular el índice de Gini (IG) para medir la desigualdad educativa en el estado. Estadísticamente, dicho índice puede interpretarse como una medida que se relaciona con la diferencia media del bien educativo de todas las parejas que se pueden formar en el conjunto de observaciones. Así, a mayor diferencia media, mayor IG. La diferencia máxima ocurriría en el caso en que todo el bien a distribuir estuviera concentrado en un solo individuo y le correspondería un IG de 1. Por otra parte, cuando el bien a distribuir está equitativamente distribuido entre toda la población, el IG es igual a cero (Cortés y Rubalcava, 1984:47).

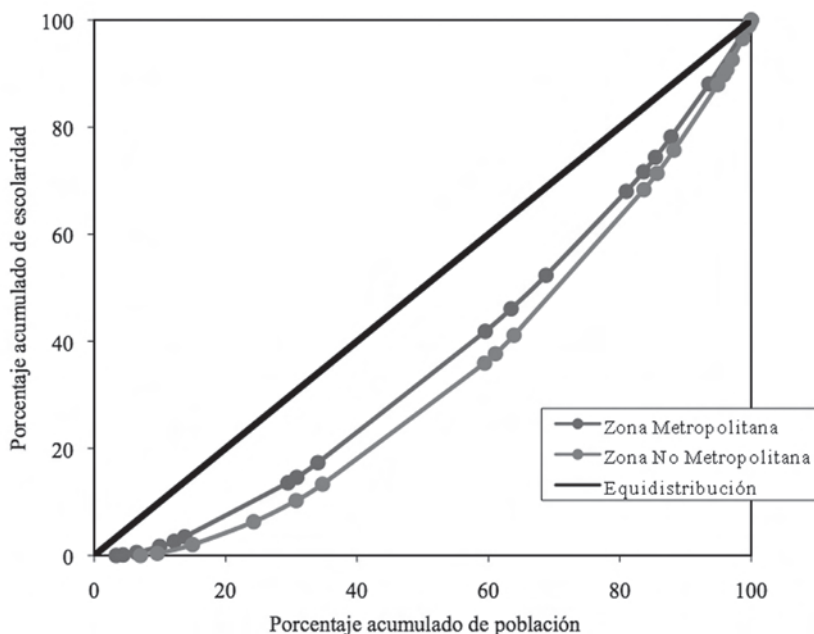
Geométricamente, el índice de Gini puede definirse como el área de concentración de un diagrama donde el eje horizontal representa el porcentaje acumulado de individuos y el eje vertical representa el porcentaje acumulado del bien a distribuir. Ambos ejes van de cero a 100 por ciento. La línea de equidad es una línea con 45 grados de inclinación donde a un determinado porcentaje de población le corresponde el mismo porcentaje del bien. Si se ordenan las observaciones de menor a mayor en cuanto a su posesión del bien, la curva de Lorenz representa la acumulación real del bien *versus* la acumulación de los individuos.

El área de concentración que es el área entre la línea de equidad (los bienes están repartidos por igual) y la curva de Lorenz. La menor área de concentración tiene un valor igual a cero; mientras que la máxima área de concentración le corresponde un valor igual a uno.

Considerando la muestra de 10 por ciento del censo de 2000 del estado de Nuevo León,¹² que corresponde a 329 835 habitantes, 228 556 habitantes de la entidad tenían 15 años o más. Cada persona reportó un nivel de escolaridad que va de cero años, para quienes no terminaron el primer grado de primaria, a un máximo de 22 años, con estudios de posgrado.¹³ Los valores de cero a seis años de escolaridad son los que corresponden al nivel de primaria, y se reporta cada año de escolaridad por cada grado de educación terminado. Los datos se manejan de la siguiente manera: el valor cero corresponde a la población sin instrucción;

¹²En 2000 la información del cuestionario ampliado se obtuvo de una muestra probabilística de alrededor de 2.2 millones de viviendas (10 por ciento de los hogares), con objeto de asegurar que a partir de los resultados pudieran estimarse los indicadores correspondientes a toda la población y al mismo tiempo medir la precisión y la confianza de esas estimaciones. Con este tamaño de muestra se pueden tener estimaciones a nivel municipal. En la mayor parte de los indicadores generados a partir del cuestionario ampliado, es posible también producir resultados para cada una de las localidades de 50 000 y más habitantes, y para cuatro tamaños de localidad por entidad federativa.

¹³De acuerdo con el índice de temas del CGPV (INEGI, 2000), la variable *escolaridad acumulada* (escoacum) tiene un rango de valores de cero a 22.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Censo General de Población y Vivienda (INEGI, 2000).

GRÁFICA 1. *Curvas de Lorenz de la distribución de la escolaridad de la población de la zona metropolitana y no metropolitana del estado de Nuevo León, 2000*

el valor uno a los que sólo terminaron el primer grado de primaria, y así sucesivamente hasta llegar a los seis primeros años de instrucción. Los valores de siete a nueve años de escolaridad comprenden los tres grados de educación secundaria o estudios técnicos y comerciales.

Los valores 10, 11 y 12 corresponden a los tres grados de bachillerato o a los tres primeros de la educación normal básica. De acuerdo con la información del censo, hay personas con cuatro años de estudios técnicos o comerciales posprimaria, a quienes se les asigna el valor 10. Los valores 13 a 17 son asignados a las personas que terminaron de uno a cinco años de educación superior, aunque el valor 13 incluye también a quienes tienen cuatro años de educación normal básica. Los valores de 18 a 22 años de escolaridad, por último, comprenden a todos los que tienen seis o más grados de educación profesional, así como a quienes reportaron tener estudios de maestría y doctorado, respectivamente.

Según lo anterior, los renglones del cuadro 1 corresponden a los valores que puede tomar la variable discreta *escolaridad acumulada* definida como se acaba de hacer (de cero a 22), los cuales se anotan en la primera columna (muestra de 10 por ciento del censo). La segunda columna presenta el número de neoleonenses de 15 años y más que reportaron tener precisamente esa escolaridad en el CGPV de 2000. La tercera columna es la multiplicación de las dos primeras y representa los años de escolaridad que acumulan las personas que tienen en común un mismo nivel de escolaridad.

CUADRO 1. *Distribución de la escolaridad de la población de 15 años o más (Nuevo León, 2000)*

| Grados | Población | Grados totales | % Población | % Escolaridad | % Acumulado de escolaridad | % Acumulado del renglón anterior | Suma de dos anteriores | Producto |
|--------|-----------|-------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|--|------------------------------|----------------------|
| X | p | $q = x \cdot p$ | $P_i = 100 \cdot \frac{p}{220\,943}$ | $100 \cdot \frac{q}{1\,858\,844}$ | Q_i | Q_{i-1} | $Q_i + Q_{i-1}$ | $P_i(Q_i + Q_{i-1})$ |
| 0 | 10 123 | 0 | 4.581 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 1 | 3 435 | 3 435 | 1.554 | 0.184 | 0.184 | 0 | 0.184 | 0.287 |
| 2 | 6 971 | 13 942 | 3.155 | 0.750 | 0.934 | 0.184 | 1.119 | 3.532 |
| 3 | 12 014 | 36 042 | 5.437 | 1.938 | 2.873 | 0.934 | 3.808 | 20.709 |
| 4 | 8 013 | 32 052 | 3.626 | 1.724 | 4.598 | 2.873 | 7.471 | 27.098 |
| 5 | 5 323 | 26 615 | 2.409 | 1.431 | 6.029 | 4.598 | 10.627 | 25.605 |
| 6 | 41 276 | 247 656 | 18.681 | 13.323 | 19.352 | 6.029 | 25.382 | 474.196 |
| 7 | 3 206 | 22 442 | 1.451 | 1.207 | 20.560 | 19.352 | 39.913 | 57.916 |
| 8 | 6 817 | 54 536 | 3.085 | 2.933 | 23.494 | 20.560 | 44.054 | 135.926 |
| 9 | 52 080 | 468 720 | 23.571 | 25.215 | 48.709 | 23.494 | 72.204 | 1701.970 |
| 10 | 7 266 | 72 660 | 3.288 | 3.908 | 52.618 | 48.709 | 101.328 | 333.232 |
| 11 | 9 732 | 107 052 | 4.404 | 5.759 | 58.377 | 52.618 | 110.996 | 488.912 |
| 12 | 22 910 | 274 920 | 10.369 | 14.789 | 73.167 | 58.377 | 131.545 | 1364.019 |
| 13 | 4 560 | 59 280 | 2.063 | 3.189 | 76.356 | 73.167 | 149.524 | 308.600 |
| 14 | 3 009 | 42 126 | 1.361 | 2.266 | 78.622 | 76.356 | 154.979 | 211.065 |
| 15 | 4 088 | 61 320 | 1.850 | 3.298 | 81.921 | 78.622 | 160.544 | 297.048 |
| 16 | 9 681 | 154 896 | 4.381 | 8.332 | 90.254 | 81.921 | 172.176 | 754.421 |
| 17 | 8 570 | 145 690 | 3.878 | 7.837 | 98.092 | 90.254 | 188.347 | 730.565 |
| 18 | 922 | 16 596 | 0.417 | 0.892 | 98.985 | 98.092 | 197.077 | 82.240 |
| 19 | 452 | 8 588 | 0.204 | 0.462 | 99.447 | 98.985 | 198.432 | 40.594 |
| 20 | 252 | 5 040 | 0.114 | 0.271 | 99.718 | 99.447 | 199.165 | 22.716 |
| 21 | 110 | 2 310 | 0.049 | 0.124 | 99.842 | 99.718 | 199.560 | 9.935 |
| 22 | 133 | 2 926 | 0.060 | 0.157 | 100 | 99.842 | 199.842 | 12.029 |
| Total | 220 943 | 185 8844 | 100 | 100 | | | | 7102.624 |

Media de escolaridad: 8.41 Índice de Gini: 0.28

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo General de Población y Vivienda (INEGI, 2000).

La tercera columna del cuadro 1 representa el total de años de escolaridad que acumulaban en conjunto los neoleoneses de 15 años o más en 2000. Ésta es la expresión concreta del bien cuya distribución en la población es motivo de este trabajo. Un número considerable de personas no tiene acceso a dicho bien, otros reciben cantidades pequeñas, y una minoría, en cambio, recibe una cantidad grande de años de escolaridad (que va de 18 a 22 grados de educación). Cabe señalar que el total de la población de 15 o más años de edad no incluye a las personas cuya escolaridad acumulada no puede precisarse a partir de los datos del censo. Hay una brecha de 7 613 personas, las cuales presumiblemente no reportaron su educación. Si se divide el total de la tercera columna entre el total de la segunda, se obtiene la cifra de 8.41, que es el promedio de años de escolaridad que correspondería a cada habitante en el caso de una distribución idéntica entre todas las personas de 15 años o más.

El cuadro 1 presenta en detalle la manera en que se calculó el índice de Gini en este trabajo. A partir de la cuarta columna, se dan los demás elementos necesarios para el cálculo del índice. La información del cuadro 1 puede representarse gráficamente mediante la curva de Lorenz. En este tipo de gráficas se anotan las cifras correspondientes al porcentaje de la población que llegó hasta cierto grado de escolaridad y el porcentaje acumulado de la escolaridad que corresponde a cada uno de los grupos de población anteriores. Como se trata de porcentajes acumulados, los valores de ambos ejes de la gráfica son igual a 100, y la expresión gráfica de una distribución equitativa coincidiría con una diagonal, puesto que a cada grupo de personas correspondería una parte de los años de escolaridad exactamente igual a su proporción en la población total. En el otro extremo, por su parte, la línea de plena desigualdad coincidiría con el eje horizontal en todos sus puntos, menos en el último, en el que alcanzaría bruscamente 100 por ciento (Martínez Rizo, 2002). Matemáticamente se calculó el índice de Gini a partir de la siguiente fórmula (Cortés y Rubalcava, 1984:53):

$$IG = 1 - \sum_{i=1}^m P_i(Q_i + Q_{i-1})/10,000.$$

En este caso, se refiere al porcentaje de la población con cada número de años de escolaridad; es el valor de la variable acumulada (años de escolaridad acumulados) en cada intervalo; y se entiende como el valor de la variable acumulada del intervalo anterior. Puesto que P_i y Q_i están dados en porcentajes, es decir, en escala de 0 a 100 y además estos valores se multiplican, la división entre 10 000 es necesaria para que el resultado esté en escala de 0 a 1.

LA DESIGUALDAD EDUCATIVA EN NUEVO LEÓN

Con cifras del CGPV (INEGI, 2000) se calculó para cada municipio la media aritmética de los años acumulados de escolaridad, así como los IG de la distribución de la educación tal como lo muestra el cuadro 2. Puesto que éste tenía información desagregada a nivel municipal, al comparar las cifras de los municipios se observa una marcada diferencia en la distribución de la escolaridad entre la zona metropolitana y la no metropolitana.¹⁴

Con el fin de facilitar la interpretación de sus indicadores, los 51 municipios fueron divididos en cinco grupos conforme a cuatro variables: años de escolaridad, Gini educativo, calificación de la prueba REALE en primaria y calificación de la prueba REALE en secundaria. Para un resumen de los indicadores, véase cuadro 2. La clasificación es la siguiente:

1. Municipios con alta escolaridad y con igualdad educativa. Principalmente se encuentran municipios del área metropolitana de Monterrey (AMM) o muy cercanos a ella. Se caracterizan por contar con más años de escolaridad y un Gini educativo bajo, es decir, no hay tanta desigualdad educativa. Cuentan con alto nivel en la prueba REALE principalmente en primaria. Algunos de ellos son: Apodaca, San Nicolás, Juárez, Guadalupe, Santiago, San Pedro, Santa Catarina, Monterrey, General Escobedo, Cadereyta y Sabinas Hidalgo. Apodaca es líder en este grupo ocupando el primer lugar en años de escolaridad, menor desigualdad educativa y buenos resultados en la prueba REALE en primaria. Sin embargo, en secundaria se localiza en el penúltimo lugar. Pareciera que la secundaria es un punto neural débil para algunos municipios que están bien en casi todos los indicadores salvo el de calificación en la prueba REALE en secundaria. Los municipios de este grupo, en general, son el legado más puntual de la famosa creencia de los años noventa, la cual sostenía que la escolaridad estaba mejor distribuida que el ingreso (Martínez Rizo, 2002). Esta tendencia irregular entre las concentraciones del ingreso y de la escolaridad parece razonable tomando en cuenta las características del bien que se distribuye. El ingreso, por un lado, es un bien que depende de factores macroeconómicos,

¹⁴La zona metropolitana de Monterrey está compuesta por los siguientes municipios: Apodaca, García, General Escobedo, Guadalupe, Juárez, Monterrey, San Nicolás de los Garza, San Pedro Garza García y Santa Catarina. La zona no metropolitana, en cambio, la componen el resto de los municipios del estado.

CUADRO 2. *Distribución de escolaridad, Gini educativo y calificaciones REALE primaria y secundaria por grupos. Población de 15 años o más (Nuevo León, 2000)*

| Municipio | Años de escolaridad | Lugar en el estado | Lugar en el grupo | Gini educativo | REALE primaria | REALE secundaria |
|--------------------------|---------------------|--------------------|-------------------|----------------|----------------|------------------|
| Grupo 1 | | | | | | |
| San Pedro Garza García | 11.10 | 1 | 1 | 0.24 | 3.15 | 2.36 |
| San Nicolás de los Garza | 10.02 | 2 | 2 | 0.23 | 3.73 | 3.34 |
| Monterrey | 9.58 | 3 | 3 | 0.26 | 2.97 | 2.74 |
| Guadalupe | 9.21 | 4 | 4 | 0.24 | 3.20 | 2.57 |
| Apodaca | 8.78 | 5 | 5 | 0.22 | 3.17 | 2.60 |
| Santa Catarina | 8.67 | 6 | 6 | 0.24 | 2.72 | 2.51 |
| General Escobedo | 8.16 | 8 | 8 | 0.26 | 2.91 | 2.65 |
| Santiago | 8.06 | 9 | 9 | 0.28 | 3.47 | 3.20 |
| Juárez | 7.82 | 11 | 11 | 0.23 | 2.27 | 1.75 |
| Abasolo | 7.65 | 12 | 12 | 0.25 | 2 | 4 |
| Grupo 2 | | | | | | |
| Villaldama | 7.49 | 14 | 1 | 0.29 | 3.50 | 1 |
| Ciénega de Flores | 7.40 | 15 | 2 | 0.28 | 4 | 2 |
| Hidalgo | 7.40 | 15 | 3 | 0.29 | 2.50 | 2.66 |
| Linares | 7.39 | 16 | 3 | 0.28 | 2.71 | 2.78 |
| Allende | 7.01 | 17 | 4 | 0.28 | 3.03 | 2.25 |
| Marín | 6.95 | 18 | 5 | 0.28 | 3.20 | 2 |
| Bustamante | 6.82 | 21 | 6 | 0.3 | 2.30 | 3 |
| General Treviño | 6.69 | 23 | 7 | 0.3 | 3 | 3 |
| Grupo 3 | | | | | | |
| Cerralvo | 6.60 | 25 | 1 | 0.32 | 2.20 | 3 |
| Parás | 6.55 | 26 | 2 | 0.32 | 3.50 | 1 |
| Lampazos | 6.54 | 27 | 3 | 0.31 | 2.20 | 1 |
| Salinas Victoria | 6.23 | 29 | 4 | 0.29 | 2.33 | 2.25 |
| General Bravo | 6.21 | 30 | 5 | 0.32 | 3 | 3 |
| Los Herreras | 6.14 | 31 | 6 | 0.31 | 2.25 | 5 |
| Pesquería | 6.05 | 32 | 7 | 0.31 | 1.85 | 2.25 |
| China | 6.02 | 33 | 8 | 0.32 | 3.80 | 4.50 |
| Grupo 4 | | | | | | |
| Mina | 5.99 | 34 | 1 | 0.33 | 2.00 | 4 |
| Aguaqueguas | 5.96 | 35 | 2 | 0.33 | 2.40 | 3 |
| Doctor Coss | 5.46 | 39 | 3 | 0.33 | 2.75 | 1 |
| Iturbide | 5.38 | 40 | 4 | 0.36 | 1.70 | 1 |
| Doctor Arroyo | 5.30 | 41 | 5 | 0.4 | 2.18 | 2.64 |
| General Zaragoza | 4.99 | 42 | 6 | 0.34 | 2.50 | 1.20 |
| Rayones | 4.99 | 42 | 6 | 0.37 | 1.90 | 2 |
| Aramberri | 4.96 | 43 | 7 | 0.4 | 2.34 | 2.30 |
| Mier y Noriega | 4.44 | 44 | 8 | 0.43 | 1.92 | 2.25 |
| Grupo 5 | | | | | | |
| Higuera | 6.89 | 19 | 4 | 0.31 | 3.00 | 5 |
| Carmen | 6.89 | 19 | 4 | 0.31 | 2.60 | 4 |
| Hualahuises | 6.86 | 20 | 5 | 0.31 | 3.72 | 2.50 |
| Anáhuac | 6.86 | 20 | 5 | 0.31 | 2.76 | 2.60 |
| General Terán | 6.75 | 22 | 6 | 0.31 | 3.15 | 3.57 |
| Melchor Ocampo | 6.66 | 24 | 7 | 0.28 | 5 | 3 |
| García | 6.39 | 28 | 8 | 0.3 | 2.15 | 2 |
| General Zuazua | 6.21 | 30 | 9 | 0.3 | 3 | 4 |
| Galeana | 6.14 | 31 | 10 | 0.36 | 2.35 | 3.31 |

Fuente: Elaboración a partir de datos propios.

por lo que puede aumentar o disminuir sin límite preciso. La escolaridad, por otro lado, es un bien que depende directamente de la política pública, y una vez adquirida no se pierde. De acuerdo con Martínez Rizo (2002), las políticas educativas de todos los países están incrementando la educación de las personas e impulsando una distribución mucho más equitativa de este bien. Se podría concluir, pues, que el gobierno del estado de Nuevo León ha contribuido de forma importante en la buena distribución de la educación. Aunque cabe destacar los casos de Abasolo, Cadereyta y Santiago, los cuales poseen buenas distribuciones de escolaridad, a pesar de formar parte de la zona no metropolitana.

2. Municipios de geografía diversa incluyendo el AMM con Gini regular y relativamente buen desempeño en el REALE. El grupo 2 tiene 18 municipios con un Gini regular según la división realizada. En las calificaciones del REALE a nivel primaria se encuentran los municipios de San Pedro, Monterrey, General Escobedo (este último según datos del censo es un municipio en auge de crecimiento) y Montemorelos. En este grupo hay municipios de toda la geografía del estado con excepción del sur cuyos municipios en su gran mayoría se encuentran en el último grupo por su bajo desempeño en el REALE, pocos años de escolaridad y alta desigualdad educativa.
3. Municipios del AMM con bajos puntajes en la prueba REALE. Los municipios del AMM como Juárez, Apodaca, Santa Catarina, San Pedro y Guadalupe tienen bajos indicadores en la prueba sobre todo en secundaria. Es sorprendente ver que ocupan indicadores similares en este rubro con municipios pobres del sur, como General Zaragoza, Galeana, Aramberri y Mier y Noriega.
4. Municipios con pocos años de escolaridad, desigualdad educativa y bajos puntajes en la prueba REALE. En este grupo se encuentran los municipios que se posicionan al final en todos los indicadores. Tienen un Gini educativo alto y sus resultados en el examen REALE tanto de primaria como de secundaria son bajos. La mayoría pertenece al sur del estado. Por ejemplo: General Zaragoza, Galeana, Iturbide, Aramberri, Doctor Arroyo, y Mier y Noriega. Cabe resaltar que casi todos los municipios de este grupo son pobres y, de acuerdo con los indicadores del Consejo Estatal de Población, tienen altos niveles de marginación. Los habitantes de las diversas localidades de estos municipios subsisten en condiciones precarias, y a veces ni siquiera cuentan con lo mínimo para comer. Por esto, no resulta extraño que todos los municipios de este grupo tengan promedios de escolaridad por debajo de la media estatal. En estos municipios del sur, hay carencia de caminos, y los que hay son generalmente

de terracería. Además, algunas viviendas de las comunidades que no son parte de la cabecera municipal carecen de servicios básicos, como agua y drenaje. Las casas no tienen piso de cemento, los techos son de lámina o no están fijados firmemente. Hay carencia de baños; algunas veces éstos son sustituidos por letrinas y en otras ni eso. Demográficamente algunos tienen población emigrante, como es el caso de Doctor Arroyo, cuyos habitantes emigran hacia Matehuala, San Luis Potosí, Tamaulipas o Estados Unidos.

5. Grupo con Gini y escolaridad bajas de manera homogénea pero con REALE sorprendentemente alto. Este grupo lo integran Higuera, Carmen, Hualahuises, Anáhuac, General Terán, Melchor Ocampo, García, General Zuazua y Galeana. En el caso de García, General Zuazua y los Ramones las calificaciones en la prueba REALE son altas. Los resultados estadísticos son sospechosamente inconsistentes.

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Los municipios con mejores puntajes en sexto grado de primaria son: Melchor Ocampo, con cinco, resultado de una sola escuela; Ciénega de Flores, con cuatro y una población de ocho escuelas; China, con 3.8 de un total de 14 escuelas; San Nicolás de los Garza, con un promedio de 3.73, y Hualahuises con un puntaje de 3.72, y una población de 11 planteles educativos. Entre los municipios con promedios más bajos están: Iturbide (1.7), Doctor González (1.75), Pesquería (1.85), Rayones (1.9) y Mier y Noriega (1.92). En el conjunto de municipios con más altos puntajes sólo hay uno de la zona metropolitana: San Nicolás de los Garza. Le siguen, de forma descendente, San Pedro Garza García, con un promedio de 3.15, y Monterrey con 2.97. No obstante estas cifras, ningún municipio del área metropolitana alcanza el índice de resultados alto, cuyo valor es 4 en la prueba REALE.

Se presenta una correlación negativa¹⁵ entre los resultados de la prueba REALE y el IG de escolaridad; es decir, entre mayor es la desigualdad educativa en un municipio más bajo es el promedio de la prueba REALE en sus escuelas.

¹⁵Calculada mediante la correlación de Pearson en SPSS (paquete estadístico para las ciencias sociales versión 10).

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Los municipios con los resultados más altos de la prueba REALE en secundaria son: Los Herreras, con promedio de cinco, resultado de una sola escuela; Higuera, también con un promedio de cinco y una población de una escuela; China, con 4.5 de un total de tres escuelas; Abasolo, con un puntaje de cuatro, resultado de una escuela; y Carmen, con un promedio de cuatro y una población de un solo plantel escolar. Las calificaciones más bajas son para los municipios de General Zaragoza (1.2), Doctor Coss, Iturbide, Parás, Vallecillo y Villaldama, todos con un promedio de uno. En el caso de China hubo un cambio muy drástico de calificaciones entre 2002 y 2003 en casi todos los grados, cambiando de uno a cuatro o cinco. Este caso, por ende, podría apoyar la hipótesis de que, al sentirse observados, los maestros podrían sentir la necesidad de intervenir en la aplicación de los exámenes.

Al comparar municipios del sur de Nuevo León con áreas del país que en general presentan rezagos en educación, se puede observar que están en posiciones muy similares de desigualdad educativa; lo cual indica que la entidad en sí, una vez desagregada por municipios y no contemplando el área metropolitana, tiene grandes carencias educativas (cuadro 3). Podría decirse que Nuevo León necesita poner más énfasis en estos municipios sin descuidar, obviamente, el área metropolitana, donde también hay mucho por hacer.

CUADRO 3. Promedio y distribución de la escolaridad en algunos municipios del estado de Nuevo León y en entidades de baja escolaridad, 2000

| Entidades | IG* | Media |
|--------------------|--------|--------|
| Doctor González | 0.3269 | 5.9907 |
| Mina | 0.3344 | 5.9980 |
| Durango | 0.3440 | 6.5623 |
| General Zaragoza | 0.3498 | 4.9979 |
| Tabasco | 0.3574 | 7.0203 |
| Iturbide | 0.3605 | 5.3839 |
| República Mexicana | 0.3709 | 6.8524 |
| Zacatecas | 0.3720 | 6.0206 |
| Hidalgo | 0.3832 | 6.3827 |
| Guanajuato | 0.3879 | 6.1795 |
| Aramberri | 0.4011 | 4.9617 |
| San Luis Potosí | 0.4030 | 6.1021 |
| Doctor Arroyo | 0.4099 | 5.3077 |
| Michoacán | 0.4230 | 5.5709 |
| Mier y Noriega | 0.4350 | 4.4449 |
| Oaxaca | 0.4357 | 5.0185 |
| Guerrero | 0.4607 | 5.5670 |
| Chiapas | 0.4772 | 4.9304 |

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo General de Población y Vivienda (INEGI, 2000).

* Los IG de las entidades con baja escolaridad se refieren a la población de 15 años o más.

CONCLUSIONES

El estado de Nuevo León es desigual en cuanto a la concentración de educación. Al analizar las distribuciones hacia el interior del estado y, en especial, fuera del área metropolitana, las desigualdades educativas surgen de manera acentuada de acuerdo con los datos del CGPV (INEGI, 2000). Por lo general, los municipios más pobres tienen menores promedios de escolaridad y puntajes más bajos en la prueba REALE. La mejor distribución educativa en los municipios de la zona metropolitana se debe, presumiblemente, a que la educación es un bien cuya distribución atañe a la política pública. Como se observa, los municipios con mayor escolaridad son más homogéneos en cuanto a IG se refiere. Esto pudiera deberse a que son parte del área metropolitana donde hay más recursos económicos y culturales. Por otra parte, los municipios del sur se caracterizan por tener economías de subsistencia. Muchos de ellos en su gran mayoría están en el programa Oportunidades, lo cual habla de su pobreza extrema.

En las áreas rurales, por su parte, la situación es tan alarmante que hay escuelas que reportan calificaciones ínfimas en las pruebas estandarizadas, con muy bajos promedios de escolaridad. A nivel primaria, sólo 19 de los 51 municipios del estado de Nuevo León logran puntajes iguales o superiores a tres, el cual es considerado como medio en términos del índice de medición del REALE. Cabe resaltar que el municipio de Monterrey (con un puntaje de 2.97) no forma parte del privilegiado grupo de rendimientos medios. De los municipios de la zona metropolitana que sí obtienen el valor medio de la prueba destacan: San Nicolás de los Garza, Guadalupe, Apodaca y San Pedro Garza García. De igual manera, a nivel secundaria sólo 19 municipios logran la calificación promedio igual o mayor a tres, de modo que los municipios más pobres presentan desempeños más bajos.

Así mismo, en el cuadro 3 puede verse la similitud que hay entre municipios del sur de Nuevo León y estados del país con carencias educativas, lo cual responde a la pregunta: ¿Es verdaderamente Nuevo León una entidad líder en educación a nivel nacional? Y en relación con la segunda pregunta: ¿Las oportunidades educativas de Nuevo León son las mismas hacia su interior? Se observa que desafortunadamente no son las mismas. La educación está desigualmente distribuida y eso repercute en el desarrollo del estado en general. No puede aspirarse a una mejor educación cuando hay municipios en que la calidad de ésta es mínima. Retomando las palabras de Latapí: “[...] para que un sistema educativo pueda desempeñar la función distributiva de servicios educativos y, consecuentemente,

contribuir a una más equitativa participación de los bienes y servicios de la sociedad, es necesario que las oportunidades de acceso, permanencia y aprovechamiento del sistema educativo estén repartidas equitativamente entre los estratos sociales” (Latapí, 1994).

CONSIDERACIONES FINALES

Si bien es cierto que la educación *per se* no es la solución a los problemas de la pobreza, sí es una manera de generar capital humano, el cual puede contribuir tanto al desarrollo personal como al comunitario y social (Székely, 2001; Schmelkes, 1997; Bracho, 1995; Muñoz Izquierdo, 1995). Martínez Rizo (2003) sostiene que se tienen elementos para creer que una población con una escolarización mejor distribuida, y de una calidad más uniforme, constituye un factor de gran importancia para el desarrollo económico, tecnológico y científico de las sociedades. Desafortunadamente, el estado de Nuevo León no parece tener buenas distribuciones de la escolaridad ni de la calidad educativa. Hay grandes aciertos en el estado, los cuales están documentados y se ven reflejados en los indicadores educativos en el ámbito nacional. No obstante, mientras haya inequidad en los municipios, más lejos estará la entidad de alcanzar los niveles de bienestar deseados.

La aportación de este trabajo se reduce a la radiografía de las condiciones educativas en el estado de Nuevo León, desde las perspectivas de la equidad y la calidad. Es importante separar ambos conceptos. México en general, y Nuevo León en particular, tienen como gran desafío disminuir las brechas en educación para beneficio de los mexicanos. Entre las autoridades educativas y la sociedad civil de Nuevo León, por ejemplo, está latente la preocupación del descenso en los indicadores educacionales del estado frente al resto de la nación, lo cual se ha demostrado en diversos estudios (Fernández, 2003; Muñoz Izquierdo, 2004; Treviño y Treviño, 2004). Es imperativo para el país luchar por una distribución más equitativa de la riqueza y de la educación. Por ende, se requiere conocer más sobre estos fenómenos, así como sobre el papel de la escuela en la reproducción de las desigualdades de educación y de ingreso, y sobre la efectividad de las medidas de desigualdad (p. e. Índice de Gini). Es necesario, además, explorar y discutir nuevas fórmulas para mejorar los aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, Eduardo, “La equidad, una asignatura pendiente: acceso y resultados educativos en cuatro zonas del Estado de México”, en Enrique Pieck y Eduardo Aguado, coords., *Educación y pobreza, de la desigualdad social a la equidad*, México, El Colegio Mexiquense, 1995, pp. 183-236.
- Bazdresch, Miguel, *Educación y pobreza: una relación conflictiva*, México, CLACSO, 2002.
- Bernstein, Basil, *Class, Codes and Control*, Londres, Routledge, 1974.
- Bourdieu, Pierre, *Les étudiants et leurs études*, París, Mouton, 1964.
- Bourdieu, Pierre, *La reproduction*, París, Minuit, 1970.
- Bourdieu, Pierre, *Homo Academicus*, París, Seuil, 1984.
- Bracho, Teresa, “Pobreza educativa”, en Enrique Pieck y Eduardo Aguado, coords., *Educación y pobreza*, México, El Colegio Mexiquense, 1995.
- Bracho, Teresa, “Poverty and Education in Mexico, 1984-1996”, en Fernando Reimers, edit., *Unequal Schools, Unequal Chances*, Harvard, Harvard University Press, 2000.
- Carnoy, Martin, *Education as Cultural Imperialism*, Nueva York, McKay, 1974.
- Coleman, James *et al.*, *Equality of Educational Opportunity*, Washington, U.S. Department of Education, 1966.
- Cortés, Fernando y Rosa Rubalcava, *Técnicas estadísticas para el estudio de la desigualdad social*, México, El Colegio de México, 1984.
- De Ibarrola, María, “El debate entre lo público y lo privado en las reformas de los 90 en la educación básica en América Latina”, en Carlos Ornelas, coord., *Investigación y política educativas: Ensayos en honor de Pablo Latapí*, México, Santillana, 2001.
- De Ibarrola, María; Roberto Rodríguez, Teresa Bracho, S. Schmelkes *et al.*, “Educación y desigualdad social. Debate”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(6), México, COMIE, 1998, pp. 317-345.
- Fernández, Tabaré, *Tres estudios sobre determinantes sociales del rendimiento escolar*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2003.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), *Censo General de Población y Vivienda, Nuevo León*, México, 2000.
- Jencks, Christopher, *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Nueva York, Basic Books, 1972.
- Latapí, Pablo; Carlos Muñoz Izquierdo, Manuel Ulloa *et al.*, *Diagnóstico educativo nacional; balance del progreso escolar durante los últimos seis años*, México, Estudios Educativos, 1964.

- Latapí, Pablo, *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*, México, Nueva Imagen, 1980.
- Latapí, Pablo, *La investigación educativa en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Martínez Rizo, Felipe, *Calidad y equidad en educación*, México, Santillana, 2003.
- Martínez Rizo, Felipe, “Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 16, México, COMIE, 2002, pp. 415-443,
- Martínez Rizo, Felipe, “La desigualdad educativa en México”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 12, núm. 2, México, Centro de Estudios Educativos, A.C., 1992, pp. 59-120.
- Mortimore, Peter *et al.*, *School Effectiveness and School Improvement*, Londres, University of London Press, 1995.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, *Factores externos e internos a las escuelas que influyen en el logro académico de los estudiantes de nivel primaria en México 1998-2002*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2004.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, “Determinantes de las desigualdades educacionales con énfasis en los grupos de menor desarrollo socioeconómico”, en Enrique Pieck y Eduardo Aguado, coords., *Educación y pobreza*, México, El Colegio Mexiquense, 1995.
- Ornelas, Carlos, *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Ornelas, Carlos, “Equidad: educación comunitaria y programas compensatorios”, en Carlos Ornelas, coord., *Investigación y política educativas: Ensayos en honor de Pablo Latapí*, México, Santillana, 2001.
- Pieck, Enrique y Eduardo Aguado, coords., *Educación y pobreza: de la desigualdad social a la equidad*, México, El Colegio Mexiquense, 1995.
- Psacharopoulos, George, “Returns to Investment in Education: A Global Update,” *World Development*, 22 (9), Amsterdam, Elsevier, 1994, pp. 1325-1343.
- Reimers, Fernando, “Educación, exclusión y justicia social en América Latina,” en Carlos Ornelas, coord., *Investigación y política educativas: Ensayos en honor de Pablo Latapí*, México, Santillana, 2001.
- Reimers, Fernando, “Educational Opportunity and Policy in Latin America,” en Fernando Reimers, edit., *Unequal Schools, Unequal Chances*, Harvard, Harvard University Press, 2000a.

- Reimers, Fernando, "Perspectives in the Study of Educational Opportunity," en Fernando Reimers, edit., *Unequal Schools, Unequal Chances*, Harvard, Harvard University Press, 2000b.
- Sammons, Pam, *School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty-first Century*, Lisse, The Netherlands, Swets and Zeitlinger, 1999.
- Santos del Real, Annete, "La educación secundaria: perspectivas de su demanda", tesis doctoral, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1999.
- Schmelkes, Sylvia, *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Schmelkes, Sylvia, "Prólogo", en Enrique Pieck y Eduardo Aguado, coords., *Educación y pobreza*, México, El Colegio Mexiquense, 1995.
- Sedesol, "Pobreza en México", México, 2002, en <<http://www.sedesol.gob.mx/>>, consultado en febrero de 2004.
- Sen, Amartya, "Las distintas caras de la pobreza", *El País*, 30 de agosto, Madrid, 2000.
- SEP Nuevo León, *Estadísticas*, SEP, 2004, en <www.sep.gob.mx>, consultado en febrero de 2004.
- SEP Nuevo León, "Evaluaciones: REALE", México, 2004, en <<http://educacion.nl.gob.mx/>>, consultado en febrero de 2004.
- Székely, Miguel, *Portrait of the Poor: An Assets-based Approach*, Washington, John Hopkins University Press, 2001.
- Treviño, Ernesto y Germán Treviño, *Estudio sobre las desigualdades educativas en México: la incidencia de la escuela en el desempeño académico de los alumnos y el rol de los docentes*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2004.
- Ulloa, Manuel *et al.*, *Propuesta de reforma de la educación*, México, Centro de Estudios Educativos, A.C., 1989.
- Zamudio, Andrés, *Rendimiento a la educación superior en México: ajuste por sesgo utilizando máxima verosimilitud*, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, 1995.