

# Desigualdades en la escolaridad de los niños mexicanos

MARTA MIER Y TERÁN ROCHA\*  
CECILIA RABELL ROMERO\*\*

*Resumen: En este artículo medimos la evolución de las desigualdades en la terminación de la primaria y el ingreso a secundaria de los niños mexicanos entre 1960 y 2000. Nos centramos en tres tipos de desigualdades en la escolaridad: según la condición rural o urbana de la localidad de residencia, por género y por condición de hablante de un idioma indígena. Para conocer el efecto de los factores asociados a las familias que inciden en la terminación de la primaria y en el ingreso a secundaria, analizamos las desigualdades en la escolaridad de los niños que viven en comunidades rurales de los diez estados con mayor presencia indígena de la república mexicana. Prestamos especial atención a las diferencias entre niños y niñas, y entre hablantes y no hablantes de un idioma indígena.*

*Abstract: This article traces the development of inequalities in Mexican children's completion of primary school and entry into secondary school between 1960 and 2000, by focussing on three types of inequalities in educational attainment: rural or urban residence, gender and being a speaker of an indigenous language. In order to determine the effect of family-related factors that influence the completion of primary school and entry into secondary school, the authors analyzed inequalities in the educational attainment of children living in rural communities in the ten states with the highest indigenous presence in Mexico, focussing on the differences between boys and girls and between speakers and non-speakers of an indigenous language.*

*Palabras clave:* desigualdad, género, población, indígenas, diferencias  
*Key words:* inequality, gender, population, indigenous people, differences.

**E**N LA PRIMERA PARTE DE ESTE TRABAJO presentamos un breve panorama de las políticas y de los programas educativos llevados a cabo por el gobierno durante el siglo pasado para poder explicar la evolución de las desigualdades en la asistencia escolar. En la segunda parte planteamos el marco teórico que sostiene nuestra concepción de la educación como un proceso impulsado tanto por cambios

\* Dirigir correspondencia al Instituto de Investigaciones Sociales, Circuito Maestro Mario de la Cueva, s/n, Ciudad Universitaria, 04510, México, D.F., tel. 56-22-74-00 ext. 240; fax.: 56-65-24-43, e-mail: martamyt@prodigy.net.mx.

\*\* Dirigir correspondencia al Instituto de Investigaciones Sociales, Circuito Maestro Mario de la Cueva, s/n, Ciudad Universitaria, 04510, México, D.F., tel. 56-22-74-00 ext. 244; fax.: 56-65-24-43, e-mail: rabel@servidor.unam.mx.

estructurales como por el apoyo otorgado por las familias. En la tercera sección presentamos las fuentes de datos y la metodología de análisis. En la última sección discutimos los resultados de los modelos estadísticos y presentamos las conclusiones.

### LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN MASIVA EN MÉXICO

La Secretaría de Educación Pública (SEP) fue creada en 1921 con el fin de lograr la unidad nacional a través de la integración de las herencias indígena y española. En esos años, justo después de la Revolución, la mayoría de los niños no iba a la escuela. Se consideraba que la expansión de la educación básica, es decir de la primaria, era una forma de lograr la integración social (Latapí, 1998). Se construyeron escuelas y se establecieron misiones culturales para entrenar maestros en las comunidades rurales.

En la década de los años treinta, el gobierno desarrolló una ideología socialista orientada a ofrecer mayores oportunidades educativas a los hijos de los trabajadores rurales y de los obreros. También las escuelas técnicas recibieron atención. La matrícula de la primaria aumentó, de acuerdo con las cifras de la SEP, de 1.3 millones de niños en 1930 a 1.9 millones en 1940 y a tres millones en 1950. Sin embargo, es probable que estas cifras sobreestimen la matrícula (Mier y Terán, y Rabell, en prensa).<sup>1</sup> En 1950, de acuerdo con la información censal, solamente había 69 000 niños inscritos en la secundaria (Álvarez Mendiola [coord.], 1994).

En la década de los sesenta, el sistema educativo urbano se expandió con el fin de acelerar el proceso de industrialización del país. El objetivo era lograr la unidad nacional a través de la educación, eliminar los privilegios y la discriminación, y construir una sociedad más democrática. El Plan Nacional de Once Años (1959-1970) se diseñó para que en 1970 hubiera escuelas primarias para todos los niños mexicanos. Además de otras medidas, el Plan contemplaba la distribución de libros de texto gratuitos entre todos los niños. Éste fue el primer intento serio

<sup>1</sup> Estas cifras, aunque a menudo son usadas por los especialistas en educación, no son fidedignas. En un trabajo reciente, comparamos las cifras que aparecen en publicaciones oficiales referidas a la matrícula de primaria en 1960 con cifras provenientes de una muestra del censo de ese mismo año y los resultados fueron los siguientes: la cifra oficial era de 5.2 millones de niños inscritos en primaria, mientras que de acuerdo con el censo había sólo 2.9 millones (Mier y Terán, y Rabell, en prensa)

de planificación educativa del gobierno mexicano. En la primera fase del plan, se privilegiaron las necesidades de las clases medias y luego las de los trabajadores urbanos. Se construyeron escuelas en localidades de mil o más habitantes. En la década siguiente se empezaron a construir escuelas en las localidades de menor tamaño. Esta estrategia profundizó las desigualdades existentes entre regiones geográficas y clases sociales (Rodríguez, 1986).

En la década de los setenta, la Ley Federal de Educación (1973) tuvo como finalidad modernizar a la población a través de la asistencia a la escuela secundaria. Además, el gobierno se planteó lograr un orden social más justo mediante una distribución más equitativa de las oportunidades educativas. En 1980, de acuerdo con las cifras de la SEP, tres millones de estudiantes asistían a la secundaria.

En 1980, el programa Educación para Todos (1976-1982) casi logró la meta de una educación primaria universal; 14.6 millones de niños estaban inscritos en primaria, de acuerdo con las cifras oficiales (Salinas, 1992). Sin embargo, de acuerdo con cifras censales sólo 84% de los niños en edad de asistir a la primaria iban a la escuela (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 1992). En 1990, 14.4 millones de niños integraban la matrícula, 89% del total de niños de seis a 11 años (Salinas, 1992; Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 1992). Durante la crisis económica de los ochenta, se redujo el ritmo de expansión de la primaria. Sin embargo, la matrícula de la secundaria no cesó de crecer: en 1980 sólo 48% de los niños entre 12 y 14 años asistía a la secundaria, mientras que en 1990 la proporción había aumentado a 79 por ciento.

El Programa Nacional para la Modernización Educativa (1989-1994) fue una respuesta a la situación de la educación en México: persistían las desigualdades geográficas (por tamaño de localidad y regionales); los niños indígenas, las poblaciones rurales, las niñas y los niños urbanos pobres iban a la escuela en menor proporción que los niños urbanos de clase media, asistían menos años a la escuela y recibían una educación de menor calidad (Álvarez Mendiola, 1994). Las políticas educativas habían tendido a reforzar las desventajas socioeconómicas de las comunidades (Schmelkes, 1998). En años recientes, el gobierno ha desarrollado esfuerzos por reducir la pobreza promoviendo la educación y diseñando nuevos programas de compensación dirigidos a las comunidades rurales, pobres e indígenas. Un ejemplo es el programa federal Progresá, creado en 1996, que da becas a niños de comunidades

rurales con alta marginación.<sup>2</sup> La Ley General de Educación, promulgada en 1993, incluye la secundaria dentro del ciclo básico obligatorio. Aun cuando no hay suficientes recursos humanos ni se dedican suficientes recursos materiales para lograr que todos los niños asistan a la secundaria, el hecho de que sea obligatoria presiona al Estado para que este objetivo se logre.

A la vuelta del siglo, los problemas del sistema educativo básico son aún muy graves: las localidades de menos de 100 habitantes no tienen escuela primaria y los hijos de los jornaleros migrantes no asisten a la escuela (Schmelkes, 1998). En términos generales, los niños de familias de bajos ingresos terminan el ciclo básico en una menor proporción que los niños de las clases media y alta. Cuando las familias tienen severas dificultades económicas, el sistema educativo no tiene la capacidad de mantener a los niños en la escuela. En otras palabras, la desigualdad en la educación se debe tanto a las condiciones sociales de las familias como a lo inadecuado de las escuelas (Schmelkes, 1998).

### *La educación indígena en México*

La mayoría de los hablantes de lengua indígena vive en localidades pequeñas y aisladas, a menudo en pobreza extrema, por lo que han sido de los últimos en recibir los beneficios de la expansión educativa. La barrera del lenguaje agrega un obstáculo adicional. Las autoridades educativas han manejado el problema de la educación indígena en distintas formas durante el último medio siglo.

En las décadas de los años cincuenta y sesenta, el objetivo era la “aculturación” a través de la educación. El antropólogo Aguirre Beltrán escribió los textos básicos del indigenismo mexicano (Aguirre Beltrán, 1957, 1967, 1973, 1990, 1992). Desarrolló la tesis de que las comunidades tradicionales precapitalistas tienden a incorporarse “naturalmente” a la lógica capitalista, como parte de su evolución social. El Estado debe educar a los indígenas para reducir las altas tasas de analfabetismo y para romper el monopolio de la comunicación intercultural, hasta entonces en manos de intermediarios, los ladinos. Según estos postulados, la escuela es el espacio de transición a la modernidad, la mexicanidad y la civilización.<sup>3</sup> En la década de los setenta, fueron entrenados

<sup>2</sup> Progresas es un programa orientado a promover servicios de salud, educación y mejor nutrición en las comunidades marginadas. A finales de 1999, 2.6 millones de hogares recibían beneficios de este programa (Sedesol, 2000).

<sup>3</sup> Casi ningún niño indígena iba a la escuela. Las cifras siguientes nos dan una idea

“promotores culturales” y profesores bilingües de comunidades indígenas para integrar a la población indígena (Bertely Busquets, 1998).

A finales de los setenta, los miembros del grupo de “antropología crítica”, especialmente el antropólogo G. Bonfil, plantearon que el uso de un segundo idioma en el proceso de aprendizaje era un fracaso y que el diálogo entre el Estado y las sociedades indígenas era asimétrico. Propusieron un nuevo modelo basado en la valoración de los idiomas indígenas, en el cual el niño aprende primero a leer y escribir en su idioma materno y después aprende español. Este modelo bilingüe y bicultural ha sido aplicado por la SEP durante las dos últimas décadas para reforzar la integración sociocultural de los pueblos indios a través del uso de los idiomas indígenas en la escuela (Bertely Busquets, 1998).

### ***La población indígena en México***

En las estadísticas nacionales, la población indígena es identificada a través del idioma. Sin embargo, el idioma no es la única forma en la cual se expresa la identidad indígena. Por ello, la población indígena está subrepresentada en los censos y encuestas en los que el criterio de identificación es el idioma hablado. Por ejemplo, la información censal muestra que durante las primeras cuatro décadas del siglo XX, 15% de la población mayor de cuatro años hablaba un idioma indígena. Después, la proporción ha ido disminuyendo: 11% en 1950, 10% en 1960, 8% en 1970, 7% en 1990 y 6% en 2000. La reducción de la población indígena, definida a partir de la lengua, se explica por el uso decreciente de los idiomas indígenas entre las generaciones más jóvenes y por la pérdida de la identidad étnica asociada con la migración a las áreas urbanas, ya que las tasas de fecundidad de las mujeres indígenas son generalmente más elevadas que las de la población no hablante.

Casi todos los indicadores socioeconómicos muestran que la población indígena es uno de los grupos más pobres del país. De acuerdo con el Censo de Población de 1995, ocho de los 10 estados que tienen la mayor proporción de hablantes de lenguas indígenas son también los que tienen los índices de marginalidad más altos en el país.<sup>4</sup> Más

de la magnitud del problema. En 1960, en localidades rurales, sólo 7% de los niños de 12 a 14 años que sólo hablaban español había terminado la primaria; esta proporción se reduce a 2% entre los hablantes de lenguas indígenas.

<sup>4</sup> Conapo (1999) calcula el índice de marginalidad con base en variables relacionadas con la educación (alfabetismo y proporción de población que terminó la primaria), acceso a servicios básicos (drenaje, electricidad y agua en la vivienda), condiciones del

aún, 83% de los municipios que tienen una población predominantemente indígena fueron clasificados como municipios con marginación alta y muy alta.

### MARCO TEÓRICO

En México, la desigualdad social es muy marcada y se reproduce a través de un acceso desigual a la educación. A pesar de que la expansión del sistema educativo redujo los obstáculos estructurales para acceder a la educación primaria y secundaria, persisten barreras sociales y culturales (Schmelkes, 1994). Los planteamientos hechos en la primera parte de este trabajo destacan la forma en que la expansión educativa ha favorecido las áreas urbanas y ha dejado de lado las áreas rurales, especialmente las más aisladas. Además, el crecimiento económico en los estados más industrializados del norte y el estancamiento en los estados agrícolas del sur han exacerbado las desigualdades regionales (Padua, 1998). Aun cuando las políticas educativas gubernamentales han generado estas desigualdades en el acceso a la educación, no son la única fuente de desigualdad. La población indígena enfrenta barreras culturales y lingüísticas en la educación, además de las causadas por vivir en localidades rurales y tener grandes carencias económicas. Sus desventajas se reflejan en el hecho de que los niños indígenas tienen menos posibilidades de asistir a la escuela que los otros niños, especialmente en secundaria. A pesar de que las familias indígenas son más pobres que las no indígenas (Secretaría de Desarrollo Social, 1999), después de controlar las características socioeconómicas de las familias, persisten diferencias en la escolaridad. En otras palabras, los menores niveles de escolaridad no pueden ser atribuidos solamente a características culturales, ni tampoco solamente a la pobreza, sino a una combinación de ambas.

También hay diferencias de género en la probabilidad de terminar un ciclo escolar y de ingresar al siguiente. Aun cuando las diferencias de género están desapareciendo en la mayor parte de los países latinoamericanos (Knodel y Jones, 1996), las niñas mexicanas que terminan primaria ingresan menos a la secundaria que los niños. Estas diferencias de género reflejan mayores inversiones de los padres en sus hijos que

hogar (hacinamiento y materiales de los pisos), la proporción de población que vive en localidades de menos de 5 000 habitantes e ingreso.

en sus hijas (Sen, 1992). La diferencia de género comienza entre los 12 y los 14 años, cuando los niños de familias con bajos ingresos terminan la primaria y también la etapa de la infancia dependiente. Esta transición temprana a la edad adulta implica que con frecuencia los niños empiezan a trabajar y las niñas permanecen en la casa haciendo quehaceres domésticos, especialmente en las áreas rurales pobres. A pesar de que niños y niñas tienen asignados roles diferentes, las diferencias de género en la educación están disminuyendo como consecuencia de la expansión de las escuelas. Cuando hay una escuela cerca, se reducen los costos educativos para todos los niños y la educación de las niñas es más fácilmente aceptable para los padres que cuentan con escasos recursos. Además, la creciente participación laboral de las mujeres hace que ahora la educación de las niñas sea considerada como una inversión más costeable que antes (Parker y Pederzini, 1999).

Este trabajo tiene dos objetivos. El primero es conocer la evolución de la desigualdad educativa entre poblaciones rurales y urbanas, entre indígenas y no indígenas, y entre niños y niñas. Los cambios que observamos son en gran parte consecuencia de la expansión del sistema educativo, lograda mediante planes y programas. Midiendo las desigualdades a lo largo de cuatro décadas, de 1960 a 2000, podemos conocer los efectos a largo plazo de las políticas educativas destinadas a dar a cada niño similares oportunidades escolares. Las políticas gubernamentales han estado enfocadas a poblaciones urbanas o a poblaciones rurales, a hablantes o a no hablantes de lenguas indígenas, pero hasta muy recientemente, estas políticas no estaban dirigidas a disminuir las diferencias de género en la educación.<sup>5</sup> El análisis que haremos a partir de información censal nos permitirá medir los cambios en la terminación de la primaria y en el ingreso a secundaria de acuerdo con las características mencionadas.

Aun cuando el Estado juega un papel muy importante en la provisión de escuelas en México, los padres también desempeñan un papel en la decisión de enviar a los niños a la escuela y de cuánto tiempo deben permanecer en ella. Los padres invierten tiempo y dinero en el capital humano de sus hijos, al invertir en su educación y al adquirir otros bienes para su bienestar futuro (Becker, 1981; Mayer, 1997). Qué tanto invierten los padres en la educación de sus hijos y si prefieren

<sup>5</sup> El programa Progresá otorga becas más altas a las niñas que a los niños en las localidades rurales pobres (Secretaría de Desarrollo Social, 1999).

invertir más en sus hijos que en sus hijas depende de sus recursos económicos, de sus valores y de que haya una escuela cerca.

Muchos estudios han mostrado que la escolaridad de los niños está altamente correlacionada con la educación de los padres (Schmelkes, 1994; Lloyd, Mensh y Clark, 1998; Knaul y Parker, 1998; Levison, Moe y Knaul, 1999; Parker y Pederzini, 1999; De Vos, 2001). Las investigaciones demuestran que una mayor educación de los padres influye de manera positiva en la escolaridad de los hijos a través de la existencia de un entorno favorable al aprendizaje y de mayores aspiraciones educativas con respecto a los hijos. Las investigaciones sobre niños con escasos recursos que viven en localidades rurales han mostrado que tanto la educación del padre como la de la madre son factores importantes que influyen en la asistencia a la escuela y que tienen un impacto similar en hijos y en hijas; sin embargo, hay indicios de que la educación del padre tiene mayor efecto (Parker, 2000). El nivel económico también afecta de manera determinante la escolaridad de los hijos. Los padres con ingresos más altos pueden invertir más en la educación de sus hijos y pueden mantenerlos más tiempo en la escuela, sin que trabajen. Como en otros países en vías de desarrollo, en México el nivel de ingreso del hogar es un determinante significativo del abandono de la escuela entre los niños y, en menor medida, entre las niñas (Knaul y Parker, 1998). En las áreas rurales de México, las remesas enviadas por parientes que viven en zonas urbanas o que han migrado a los Estados Unidos pueden ser una fuente importante de recursos. Las remesas pueden verse como muestras de la existencia de redes familiares de cooperación que permiten que se logren objetivos como mantener en la escuela a los miembros jóvenes de la familia (Astone, Nathason, Schoen y Kim, 1999).

Numerosas investigaciones han mostrado que la estructura familiar está fuertemente relacionada con la escolaridad y el ulterior desempeño ocupacional de los hijos (Blake, 1986, 1989; Richter, 1988; Fitzgerald, Krein y Beller, 1988; Knodel y Wongsith, 1991; Astone y McLanahan, 1991; Desai, 1992; Lloyd y Blanc, 1996; Thomson *et al.*, 1994; Jonsson y Gähler, 1997; Anh, Knodel, Lam y Friedman, 1998; De Vos, 2001). Como la estructura de la familia está asociada con los recursos con que cuenta, la mayoría de los estudios concluye que las familias que tienen padre y madre ofrecen más ventajas a los niños que las familias de un solo padre (Thomson *et al.*, 1994). En los países en vías de desarrollo, los estudios han mostrado que los niños y las niñas que viven en hogares

encabezados por mujeres tienen mejor desempeño escolar que los niños que viven en hogares encabezados por hombres, cuando las mujeres controlan los recursos familiares (Lloyd y Blanc, 1996). En sociedades rurales tradicionales, las familias patriarcales son muy frecuentes. En estas familias, las relaciones entre los miembros son autoritarias y favorecen a los hombres de las generaciones mayores. Entonces, en las familias en las que el padre no está presente, las madres establecen relaciones más igualitarias entre los miembros de la familia y, por este motivo, los niños están mejor cuidados y reciben más apoyo. Además, es frecuente que las hijas de familias numerosas ayuden a su madre en los quehaceres domésticos y en el cuidado de los hermanos y entonces abandonen la escuela antes que los hijos. Éstas son algunas de las formas en que la estructura de la familia puede influir en la escolaridad de los hijos.

#### FUENTES DE DATOS Y MÉTODOS DE ANÁLISIS

Con el objeto de analizar la evolución de las desigualdades en el tiempo según el tamaño de la localidad de residencia, la pertenencia a un grupo indígena y el género, empleamos la información de las muestras de los censos de población de 1960, 1970, 1990 y 2000.<sup>6</sup> Elegimos a la población de 12 a 14 años de edad en cada censo, porque en estas edades la mayoría de los niños ya ha terminado la primaria y empezado la escuela secundaria. Para abordar las dificultades que enfrentan los estudiantes para avanzar en su educación formal, construimos dos variables: la terminación de la primaria a tiempo y el ingreso a la escuela secundaria. Las tres variables explicativas son hablar una lengua indígena, residir en una localidad rural y el sexo del niño o joven. Cada censo proporciona información comparable sobre estas variables explicativas.<sup>7</sup> Hubiéramos deseado tener otras variables relacionadas con las condiciones socioeconómicas del hogar para incluirlas en el análisis y controlar la pobreza de los hogares, pero en los censos de 1960 y 1970

<sup>6</sup> Las muestras proporcionan información de 1.5% de la población total en 1960 y de 1.0% en los dos censos subsecuentes. La muestra del censo de 2000 es de 10%. El censo de población de 1980 adolece de serios problemas, por lo que decidimos excluirlo del análisis.

<sup>7</sup> Las localidades rurales son las de menos de 2 500 habitantes. Asignamos el código 0 a las categorías de hablante de lengua indígena, localidad rural y mujer, y el código 1 a las de no hablante, localidad no rural y hombre.

no es posible vincular las características del niño con las de su hogar. A pesar de esta limitación, los datos censales proporcionan la mejor descripción de la evolución de las desigualdades educativas en este periodo de expansión del sistema educativo.

Aplicamos un modelo probit de máxima verosimilitud con selección de muestra para modelar la probabilidad de terminar la primaria y de entrar a la secundaria. El ingreso a secundaria sólo se observa para los que concluyen el ciclo anterior, por lo que es necesario emplear un modelo de selección para estimar parámetros insesgados.

Con el objeto de profundizar en el estudio de las desigualdades sociales en la escolaridad, en la segunda parte del análisis incorporamos características de la familia y del hogar y usamos la información de la muestra del censo de población de 2000.<sup>8</sup> Esta fuente proporciona datos sobre la escolaridad de niños y jóvenes y sobre si hablan alguna lengua indígena, así como sobre la estructura y las características socioeconómicas de los hogares. Para lograr un mejor acercamiento a las desigualdades étnicas en la escolaridad, limitamos esta parte del análisis a la población de las localidades rurales de los diez estados del país en los que hay una mayor presencia de población indígena.<sup>9</sup> La muestra incluye a los niños y jóvenes de 12 a 14 años que son hijos del jefe, ya sea éste hombre o mujer; excluimos a los que no eran hijos del jefe porque se desconoce si viven o no con sus padres.

El contexto del hogar ejerce un papel mediador del efecto de la ruralidad y de la pertenencia a un grupo étnico y, para entender la manera en que se da esta mediación, incluimos variables que miden el nivel socioeconómico y la estructura del hogar. Incluimos la ocupación y la escolaridad del jefe, algunas características de la vivienda, así como el hecho de recibir remesas en el hogar como un acercamiento al estatus socioeconómico. Estas variables proporcionan una mejor medida que el ingreso monetario, ya que en las localidades rurales las familias pueden recibir ingresos en especie, así como producir bienes para su propio consumo. Empleamos tres categorías de escolaridad del padre: 1) nunca asistió a la escuela o no aprobó grado alguno, 2) aprobó de uno a cinco años de primaria y 3) estudió al menos la primaria completa. Emplea-

<sup>8</sup> En 2000 se aplicó un cuestionario ampliado a una muestra de 10% de la población total. Nosotros trabajamos con esta información.

<sup>9</sup> En estos estados, en 2000, la proporción de la población total que habla alguna lengua indígena es superior a 10%. Los estados son Campeche, Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Veracruz y Yucatán.

mos la ocupación del jefe, que en nuestro caso es el padre o la madre del joven, para aproximarnos al nivel socioeconómico del hogar; se hizo la distinción entre las ocupaciones agrícolas y las no agrícolas. Por un lado, esta variable refleja parte de las diferencias económicas de las familias rurales y, por otro, las labores en la agricultura no requieren de calificaciones, por lo que los hijos pueden incorporarse con relativa facilidad al trabajo con sus padres. Empleamos también el tipo de material de los pisos de la vivienda como una aproximación al nivel socioeconómico del hogar: los pisos pueden ser de tierra o tener cualquier recubrimiento. El hacinamiento también está relacionado con las condiciones materiales de vida. Consideramos que si, en promedio, tres o más personas comparten el mismo dormitorio, hay condiciones de hacinamiento en el hogar. También incluimos la existencia de servicios de agua y electricidad en la vivienda como una variable que refleja el nivel socioeconómico de la familia; pensamos que, cuando en la vivienda no se tiene ninguno de estos servicios, las condiciones son precarias. Por último, la migración a otras áreas rurales con mayores oportunidades de empleo, así como a áreas urbanas o a los Estados Unidos, proporciona otra fuente de ingresos para algunas de las familias rurales y puede tener un efecto en el nivel socioeconómico de los hogares; también introdujimos una variable sobre el hecho de recibir remesas en el hogar.

Las variables sobre la estructura del hogar son importantes, pues permiten conocer el efecto de los factores no económicos del hogar en la escolaridad del niño. En especial, suponemos que estas variables reflejan si el trabajo del niño o del joven es necesario en el hogar. Para analizar el efecto de vivir con ambos padres o sólo con la madre, examinamos el sexo del jefe del hogar: si el jefe es hombre, suponemos que vive con ambos padres, mientras que si es mujer suponemos que vive sólo con la madre. También incluimos el número de miembros menores de 17 años en el hogar; construimos una variable con tres categorías: uno a tres, cuatro a seis, y siete o más niños o jóvenes. Para modelar el desempeño de las niñas en la escuela, añadimos una variable que da cuenta de la presencia, en el hogar, de niños menores de seis años; supusimos que el cuidado de los niños pequeños y la mayor carga de trabajo doméstico recae sobre las niñas.

En este análisis de los efectos de la familia y de la pertenencia a un grupo étnico en la escolaridad, también aplicamos modelos probit de máxima verosimilitud con selección de muestra. De la misma manera que en el análisis previo, empleamos las mismas dos variables de-

pendientes: la terminación de primaria en el modelo de selección y el ingreso a secundaria en el modelo completo. En la ecuación de selección, las variables explicativas para el caso de los hombres son: ser hablante de alguna lengua indígena, la educación y ocupación del jefe, el material del piso y el hacinamiento en la vivienda, el acceso a servicios de agua y electricidad y el número de miembros de cero a 16 años. En el modelo de las mujeres, añadimos la variable sobre las remesas. Supusimos que el ingreso a secundaria de los varones está influido por los mismos factores que incluimos en el modelo de selección. Para las mujeres, usamos las mismas variables explicativas, salvo la del número de miembros de cero a 16 años; en lugar de esta variable, introdujimos la variable sobre la presencia de niños menores de seis años. En ambos modelos de selección, usamos la edad como variable de control.<sup>10</sup>

## RESULTADOS

### *Evolución de las desigualdades en la escolaridad (1960-2000)*

El análisis multivariado revela que las desigualdades en la terminación de la escuela primaria según el habla de alguna lengua indígena y la residencia en una localidad rural han disminuido durante la segunda mitad del siglo XX; sin embargo, en 2000 aún persisten diferencias en la terminación de la primaria a tiempo y en el ingreso a secundaria. El cuadro 1 muestra las medias y desviaciones estándar de las variables que incluimos en el análisis. La proporción de niños y jóvenes hablantes permanece más o menos constante. Uno de los cambios más notables durante este periodo es la baja en la proporción de población que vive en localidades rurales, la cual desciende de 61% en 1960 a 30% en 2000. La terminación de la escuela primaria a tiempo es cada vez más frecuente: sólo 2% de niños y jóvenes terminó en 1960, mientras que en 2000 esta proporción aumentó a 67%. Este menor abandono de la escuela primaria está seguramente relacionado con el proceso de urbanización que ha tenido lugar, ya que los niños y jóvenes que residen en localidades urbanas tienen mayor acceso a las escuelas y menores demandas de trabajo que los que residen en localidades rurales.

<sup>10</sup> En las variables dicotómicas, adjudicamos el código 0 a la categoría desventajosa y el código 1 a la categoría que refleja una mejor situación. Las variables con tres categorías son la escolaridad del jefe y el número de jóvenes en el hogar; en éstas se adjudicó el código 0 a los jefes que no habían asistido a la escuela y a las familias más numerosas, y el código 2 a los jefes que terminaron al menos la primaria y a las familias más pequeñas.

## CUADRO 1

ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS DE LAS VARIABLES INTRODUCIDAS  
EN LOS MODELOS, 1960-2000

|                                 | 1960   | 1970   | 1990   | 2000    |
|---------------------------------|--------|--------|--------|---------|
| <b>Variables explicativas:</b>  |        |        |        |         |
| Hablante de lengua indígena     | 0.08   | 0.07   | 0.07   | 0.07    |
| Sexo: mujer                     | 0.49   | 0.49   | 0.49   | 0.50    |
| Localidades rurales             | 0.61   | 0.42   | 0.32   | 0.30    |
| Edad                            | 12.95  | 12.95  | 12.99  | 12.99   |
| <b>Variables dependientes:</b>  |        |        |        |         |
| Primaria completa               | 0.12   | 0.23   | 0.63   | 0.67    |
| Ingreso a la escuela secundaria | 0.06   | 0.16   | 0.55   | 0.59    |
| Número de casos                 | 37 154 | 37 094 | 61 705 | 704 589 |

Notas: Jóvenes de 12 a 14 años.

FUENTES: Muestras de los Censos Nacionales de Población 1960, 1970, 1990 y 2000. Las cifras del 2000 están ponderadas.

Como se esperaba, los resultados de los modelos probit de selección muestran que los efectos negativos de ser hablante de una lengua indígena y de vivir en una localidad rural en la terminación de la primaria a la edad de entre 12 y 14 años han disminuido en el tiempo, al expandirse lentamente el sistema educativo a las áreas rurales (cuadro 2). Un resultado interesante es que las niñas terminan la escuela primaria en mayor proporción que los niños a partir de 1990. Antes de este año, había leves diferencias de género que favorecían a los varones pero, al aumentar las oportunidades educativas e incrementarse el número de mujeres que ingresan en el mercado de trabajo, las familias han sido más conscientes de la importancia de que las niñas concluyan sus estudios primarios. Además, la mayor probabilidad entre las niñas de terminar la primaria a tiempo se debe a que las niñas se atrasan menos que los niños en la escuela y, por consiguiente, una mayor proporción de ellas ha terminado entre los 12 y los 14 años. Los niños de estas edades tienen mayores oportunidades de empleo o de desarrollar actividades en el campo que les impiden asistir a la escuela.

## CUADRO 2

MODELO PROBIT DE MÁXIMA VEROSIMILITUD CON SELECCIÓN DE MUESTRA, APLICADO A LAS MUESTRAS  
DE LOS CENSOS DE POBLACIÓN 1960, 1970, 1990 Y 2000

|  | <i>Terminación de la primaria (modelo de selección)</i>  |             |             |             |
|--|--|-------------|-------------|-------------|
|  | 1960   | 1970        | 1990        | 2000        |
| <b>Hablantes de lengua indígena</b>          |  |             |             |             |
| Niñas  | -.72 (.06)   | -.73 (.05)  | -.70 (.02)  | -.61 (.01)  |
| Localidades rurales                          | -.04 (.02)   | -.06 (.02)  | .13 (.01)   | .14 (.00)   |
| Edad   | -.71 (.02)   | -.80 (.02)  | -.58 (.01)  | -.35 (.00)  |
| Constante                                    | .35 (.01)  | .42 (.01)   | .46 (.01)   | .51 (.00)   |
| Probabilidad marginal de estar en la muestra | -5.36 (.15)  | -5.84 (.13) | -5.41 (.09) | -5.98 (.03) |
|  | .57  | .39         | .72         | .77         |
|  | <i>Ingreso a la escuela secundaria (modelo completo)</i> |             |             |             |
| <b>Hablantes de lengua indígena</b>          |  |             |             |             |
| Niñas  | -.72 (.06)   | -.47 (.11)  | -.47 (.04)  | -.29 (.01)  |
| Localidades rurales                          | -.14 (.04)   | -.34 (.03)  | -.13 (.02)  | -.10 (.01)  |
| Constante                                    | -.09 (.07)   | -1.04 (.03) | -.96 (.02)  | -.58 (.01)  |
| Observaciones censuradas                     | .29 (.13)  | .29 (.06)   | 1.03 (.02)  | 1.13 (.01)  |
| Observaciones no censuradas                  | 32 983   | 28 890      | 22 831      | 224 750     |
| Wald chi2 (3 g.l.)                           | 4 171  | 8 204       | 38 874      | 472 463     |
| Prob > chi2                                  | .002   | .000        | .000        | .000        |
| rho  | -.06 (.09)   | .57 (.04)   | .65 (.02)   | .62 (.01)   |

Nota: Los errores estándar están entre paréntesis.

La probabilidad de ingresar a la escuela secundaria entre los 12 y los 14 años de edad ha aumentado durante el periodo analizado. La proporción que ingresa a secundaria creció de 6% en 1960 a 59% en 2000 (cuadro 1). Esto se debe en gran parte al proceso de urbanización de la población y a la expansión del sistema educativo, en áreas tanto rurales como urbanas. Aun en la observación más reciente, estas cifras sugieren que, de los 12 a los 14 años, la etapa de la infancia ha terminado en muchos casos, en especial en las localidades rurales. Los jóvenes asumen sus roles de adultos muy temprano en la vida; con frecuencia, las niñas permanecen en el hogar para hacer labores domésticas y los niños ingresan al mercado de trabajo.

En la probabilidad de ingresar a la escuela secundaria, los modelos probit de selección también muestran una tendencia decreciente en el efecto de ser hablante de alguna lengua indígena, ser mujer y vivir en una localidad pequeña. El ajuste de los modelos es bueno a partir de 1970; en cambio, el modelo aplicado a los datos de 1960 tiene un ajuste muy pobre.<sup>11</sup> En general, se observa que el hecho de vivir en una localidad rural tiene un efecto negativo en la probabilidad de ingreso a secundaria, aunque el efecto disminuye notablemente entre 1990 y 2000. Hablar una lengua indígena está asociado a una menor probabilidad de ingreso a secundaria a partir de 1970, aunque la magnitud del efecto es menor que la de vivir en una localidad rural. Es posible sostener que estos efectos son el resultado de la disponibilidad de escuelas. Sin embargo, durante este periodo, las niñas de 12 a 14 años tienen menores probabilidades de asistir a la escuela secundaria que sus hermanos varones, lo que está claramente vinculado con patrones culturales.

Hablar una lengua indígena tiene un mayor efecto negativo en la terminación de la primaria que en el ingreso a la secundaria. Este resultado era inesperado, aunque puede explicarse por los problemas que tienen los niños indígenas para aprender el español durante el ciclo primario; algunos no lo logran y abandonan la escuela antes de terminar el sexto grado.

El tamaño de la localidad de residencia tiene un mayor efecto negativo en el ingreso a la secundaria que en la terminación de la primaria, porque con frecuencia en las localidades pequeñas y aisladas no hay servicios educativos de secundaria.

<sup>11</sup> En los modelos de 1970, 1990 y 2000, los valores del estadístico Wald y su significancia son elevados.

En la última década, la Secretaría de Educación Pública y otras agencias gubernamentales pusieron en marcha programas compensatorios que facilitaron la expansión de la educación secundaria y dan cuenta de la reducción del efecto de vivir en una localidad rural y hablar una lengua indígena.

En términos generales, el acceso a la escuela secundaria es inequitativo, aunque las desigualdades se han reducido entre 1970 y 2000. En la última década, los programas encaminados a la expansión de la educación secundaria han sido exitosos y las desigualdades por tamaño de localidad y por origen étnico se han reducido.

Debido a las limitaciones de los datos antes referidas, en los modelos que acabamos de analizar no pudimos controlar la pobreza familiar. Con la información de la muestra del censo de 2000, pudimos introducir variables socioeconómicas y de la familia a los modelos que aplicamos a las localidades rurales de diez de los estados con mayor presencia indígena del país. Este análisis nos permite verificar si, una vez controlados los recursos y la pobreza familiares, el efecto de hablar una lengua indígena permanece.

### ***Desigualdades educativas en las localidades rurales de los estados con mayor presencia de población indígena (2000)***

Entre la población rural de estos estados, casi una tercera parte de los niños y jóvenes de 12 a 14 años habla una lengua indígena, sólo la mitad ha terminado la primaria y cuatro de cada diez ha ingresado a secundaria (cuadro 3). Estas cifras muestran claramente las inequidades que prevalecen en el sistema educativo y la manera en que las localidades rurales han sido desatendidas y marginadas. Las niñas y jóvenes de estas edades terminan en mayor proporción la primaria porque se atrasan menos en la escuela que los varones; además, como ya lo mencionamos, los niños y jóvenes tienen mayores oportunidades para emplearse en trabajos remunerados o en actividades agrícolas, por lo que se atrasan más. No hay diferencias de género en el ingreso a secundaria.

Los modelos probit de selección aplicados a la población rural tienen un buen ajuste, como lo muestran los altos valores del estadístico Wald. La terminación de la primaria está muy influida por las características socioeconómicas de la familia (cuadro 4). El hecho de hablar una lengua indígena tiene un efecto negativo en la escolaridad, de la misma manera que se observó en los modelos aplicados a toda la población del país; no obstante, el efecto es menos marcado en las localidades

CUADRO 3

ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS DE LAS VARIABLES DE LOS MODELOS DEL 2000,  
LOCALIDADES RURALES DE DIEZ ENTIDADES FEDERATIVAS

| <i>Variables explicativas:</i>                      | <i>Hombres</i> | <i>Mujeres</i> |
|---|----------------|----------------|
| Hablantes de lengua indígena                        | 0.29           | 0.29           |
| Educación del jefe                                  |                |                |
| No asistió a la escuela                             | 0.23           | 0.23           |
| Primaria incompleta                                 | 0.50           | 0.50           |
| Primaria completa o más                             | 0.27           | 0.27           |
| Ocupación del jefe: agricultura                     | 0.75           | 0.75           |
| Piso de tierra en la vivienda                       | 0.54           | 0.53           |
| Hacinamiento  | 0.78           | 0.78           |
| Remesas   | 0.07           | 0.06           |
| Sin electricidad ni agua entubada<br>en la vivienda | 0.15           | 0.14           |
| Más de cuatro menores de 16 años                    | 0.56           | 0.57           |
| Edad  | 12.96          | 12.97          |
| <i>Variables dependientes:</i>                      |                |                |
| Primaria completa                                   | 0.51           | 0.55           |
| Ingreso a la secundaria                             | 0.44           | 0.44           |
| Número de casos                                     | 344 136        | 327 695        |

Nota: Niños de 12 a 14 años.

FUENTE: Muestra del censo de población del 2000. Las cifras están ponderadas.

rurales, porque estamos controlando las condiciones socioeconómicas de las familias. El peso de la variable de la lengua indígena es mayor en el caso de las niñas que en el de los niños. Esta diferencia está vinculada con los valores en sociedades tradicionales en las que las mujeres permanecen en sus hogares y las familias tienen menor interés en invertir en su educación formal.

## CUADRO 4

**MODELOS PROBIT DE MÁXIMA VEROSIMILITUD  
CON SELECCIÓN DE MUESTRA, APLICADOS A LA MUESTRA DEL CENSO  
DE 2000, EN LOCALIDADES RURALES DE DIEZ ENTIDADES FEDERATIVAS**

| <i>Terminación de la primaria (modelo de selección)</i>  |                |                |
|--|----------------|----------------|
| <i>Variables:</i>  | <i>Hombres</i> | <i>Mujeres</i> |
| Hablantes de lengua indígena                             | -.17 (.01)     | -.29 (.01)     |
| Educación del jefe (ref. ninguna)                        |                |                |
| Primaria incompleta                                      | .28 (.01)      | .27 (.01)      |
| Primaria completa  | .65 (.02)      | .56 (.02)      |
| Ocupación del jefe: agricultura                          | -.09 (.01)     | -.09 (.01)     |
| Piso de tierra   | -.27 (.01)     | -.26 (.01)     |
| Hacinamiento   | -.20 (.02)     | -.26 (.02)     |
| Remesas  | .09 (.02)      | .08 (.03)      |
| Sin electricidad ni agua entubada                        | -.23 (.02)     | -.22 (.02)     |
| Cuatro o más menores de 16 años en el hogar              | -.18 (.01)     | -.17 (.01)     |
| Constante  | -7.76 (.09)    | -7.54 (.09)    |
| Probabilidad marginal de estar en la muestra             | .72            | .65            |
| <i>Ingreso a la escuela secundaria (modelo completo)</i> |                |                |
| Hablantes de lengua indígena                             | .20 (.02)      | .00 (.02)      |
| Educación del jefe (ref. ninguna)                        |                |                |
| Primaria incompleta                                      | .26 (.02)      | .17 (.02)      |
| Primaria completa  | .71 (.03)      | .64 (.02)      |
| Ocupación del jefe: agricultura                          | -.22 (.02)     | -.23 (.02)     |
| Piso de tierra   | -.25 (.02)     | -.20 (.02)     |
| Hacinamiento   | -.18 (.02)     | -.24 (.02)     |
| Remesas  | .01 (.04)      | .01 (.03)      |
| Sin electricidad ni agua entubada                        | -.33 (.03)     | -.33 (.02)     |
| Cuatro o más menores de 16 años en el hogar              | -.20 (.02)     | -.16 (.02)     |
| Observaciones censuradas                                 | 25 728         | 26 218         |
| Observaciones no censuradas                              | 33 053         | 34 000         |
| Wald chi <sup>2</sup>                                    | 2 215          | 2 494          |
| Prob > chi <sup>2</sup>                                  | .000           | .000           |
| rho  | .54 (.02)      | .55 (.02)      |

NCTA. Controlamos la edad en ambos modelos.

Las otras variables socioeconómicas tienen efectos semejantes en la escolaridad de niños y niñas, salvo el hacinamiento y las remesas. Estas dos variables tienen una influencia mayor en la probabilidad de que las niñas y los jóvenes terminen la primaria.<sup>12</sup> El hacinamiento probablemente está reflejando una parte del trabajo doméstico requerido en el hogar, por lo que influye principalmente en las niñas. La escolaridad del jefe del hogar, el tipo de piso y la infraestructura en la vivienda son determinantes en la terminación de la primaria. El número de niños y jóvenes en el hogar también tiene influencia en la escolaridad, lo que muestra que la dilución de los recursos entre hermanos persiste aun después de controlar la situación socioeconómica de la familia; otra explicación de este efecto es que las familias más numerosas son en general más tradicionales y tienden a valorar menos la educación de los hijos que las familias pequeñas.

La variable lengua indígena tiene un efecto diferente en el ingreso a la secundaria: los niños y jóvenes indígenas de 12 a 14 años tienen una mayor probabilidad de ingresar a la escuela secundaria que los no hablantes. Este resultado es contrario a lo esperado, aunque puede explicarse como consecuencia de los programas compensatorios enfocados a las comunidades rurales, pobres e indígenas. También podemos plantear que los niños indígenas que terminaron la primaria pudieron aprender el español, por lo que podrían constituir un grupo seleccionado de niños con mayor motivación para continuar con sus estudios que los otros niños de estas localidades rurales. En los modelos que aplicamos, esta forma de selectividad basada en las características individuales de los niños no está controlada. Las niñas indígenas tienen probabilidades semejantes a las de las no indígenas de ingresar al ciclo secundario; ellas no se benefician de las ventajas de la misma manera que los varones, probablemente porque las familias indígenas no valoran tanto la educación formal de las niñas como la de los niños.

De la misma forma que en la terminación de la primaria, en el ingreso a secundaria la variable explicativa que tiene un mayor peso es la escolaridad del jefe del hogar, tanto para niños como para niñas. Otras variables económicas, como la ocupación del jefe, el material de los pisos en la vivienda y el hacinamiento, tienen un impacto significativo en la asistencia a la escuela secundaria. La infraestructura tiene un efecto

<sup>12</sup> La variable de las remesas no fue significativa en el modelo de los niños, por lo que decidimos excluirla del modelo final.

muy importante porque, además de las condiciones en el hogar, refleja el acceso a otros servicios en la localidad, como los educativos. El número de niños en el hogar, que muestra el efecto de dilución, es una variable significativa en el modelo de los niños; en el de las niñas, la presencia de niños menores de seis años es una variable que predice mejor el ingreso a la secundaria porque está relacionada con las necesidades de cuidado de los niños pequeños.<sup>13</sup> En numerosos estudios se ha planteado que el sexo del jefe tiene un efecto decisivo en el bienestar de los miembros del hogar, en especial de los niños (Acosta, 2001); nosotros incluimos esta variable en los modelos, pero no resultó tener un efecto estadísticamente significativo. Contrariamente a lo que esperábamos, las remesas no tuvieron efecto alguno sobre la probabilidad de ingresar a la secundaria.

## CONCLUSIONES

Durante la segunda mitad del siglo XX, se hicieron múltiples declaraciones y se elaboraron planes encaminados a eliminar la desigualdad de oportunidades en el acceso a la educación básica. Sin embargo, la expansión del sistema educativo ha sido un proceso muy complicado. En una población como la mexicana, que tuvo un ritmo de crecimiento tan alto, el sistema educativo debía expandirse a un ritmo aún más rápido. En nuestro análisis a largo plazo, nos centramos en la desigualdad de oportunidades educativas entre los niños y jóvenes de localidades rurales y urbanas, entre los que hablan una lengua indígena y los que no lo hacen, y entre niñas y niños. La primera desigualdad depende sobre todo de las políticas sociales, mientras que la tercera depende fundamentalmente del valor que las familias otorgan a la educación formal de sus hijos. El desempeño escolar de los niños y jóvenes indígenas parece obedecer a ambos factores.

Las desigualdades según el tamaño de la localidad de residencia son el resultado de la manera en que se ha expandido la educación: empezó en las localidades de mayor tamaño y, tiempo después, alcanzó las localidades más pequeñas. El inicio de la expansión de la escuela primaria se dio al menos dos décadas antes que el de la escuela secundaria, de manera que las desigualdades en uno y otro nivel tienen diferentes

<sup>13</sup> En modelos exploratorios de las niñas y jóvenes incluimos el número de menores de 17 años en el hogar, pero los resultados no fueron buenos.

tiempos. Como resultado, las desigualdades tanto en la terminación de la primaria como en el ingreso a la secundaria han tendido a disminuir, pero siguen siendo más acentuadas en el nivel de secundaria.

Las diferencias entre los niños y jóvenes hablantes de alguna lengua indígena y los no hablantes también han tendido a reducirse. La creciente disponibilidad de servicios educativos y las mejoras en la forma de enfrentar la barrera del lenguaje han propiciado que cada vez más familias indígenas envíen a sus hijos a la escuela.

En la escuela primaria, las diferencias de género beneficiaron levemente a los varones hasta 1970; a partir de 1990, la expansión del sistema educativo favoreció a las niñas y jóvenes, quienes terminaron en mayor medida el ciclo primario. En el ingreso a la secundaria, las desigualdades de género que favorecen a los niños y jóvenes se redujeron entre 1970 y 1990 pero, en la última década, muestran un descenso muy pequeño. A pesar de los esfuerzos gubernamentales por incrementar las oportunidades educativas, las familias están menos motivadas para enviar a la escuela secundaria a sus hijas que a sus hijos varones. El programa Progresá está enfrentando este problema en las localidades rurales marginadas de manera eficiente, ya que proporciona compensaciones económicas más elevadas a las niñas que a los niños que asisten a la escuela secundaria.

En la segunda parte de este artículo, nos abocamos al análisis de los determinantes familiares en la terminación de la primaria y en el ingreso a secundaria en las localidades rurales de los estados con mayor presencia de población indígena. Con el objeto de distinguir entre el efecto de la pobreza y el de la pertenencia a un grupo étnico, controlamos las condiciones socioeconómicas y de estructura de las familias.

Resulta interesante que los determinantes de la asistencia a la escuela sean semejantes para niños y niñas. La educación formal de los hijos parece ser una alta prioridad de las familias y depende principalmente de la escolaridad del jefe del hogar y de la situación económica de la familia; los niños y jóvenes de familias muy pobres y cuyos padres no asistieron a la escuela tienen significativamente menores probabilidades de terminar la primaria a tiempo y de ingresar a secundaria. El tamaño de la familia tiene un efecto claro en la escolaridad de los niños: las familias grandes envían menos a sus hijos a la escuela; la dilución de recursos puede explicar este efecto, aunque también es probable que las familias grandes, que no limitan su descendencia, valoren menos la escolaridad y estén menos dispuestas a invertir en la formación del capital humano de sus hijos.

La decisión de mantener a las hijas en la escuela depende tanto de las variables socioeconómicas como de la estructura familiar. No se percibe que la inversión en la educación de las niñas sea tan importante como en los niños porque su costo de oportunidad es menor, ya que ellas o van a la escuela o permanecen en el hogar ayudando con el trabajo doméstico. La pobreza tiene un efecto importante y las remesas también influyen en la probabilidad de que las niñas permanezcan en la escuela primaria; el apoyo monetario externo de los parientes puede dedicarse a la educación de las niñas. El tamaño de la familia y la presencia de niños menores de seis años tienen un efecto fuerte en la probabilidad de que las niñas y las jóvenes asistan a la escuela. En las familias numerosas, hay tres razones para que las niñas permanezcan en el hogar: la dilución de recursos entre los hermanos, una mayor carga de trabajo doméstico y una actitud más tradicional que explica por qué los padres se interesan menos en la educación de sus hijas. En las poblaciones rurales tradicionales, la niña asume el rol de mujer después de la menarquia, sin pasar por un periodo de transición entre la infancia y la vida adulta. Las jóvenes solteras con cierta frecuencia son segregadas y confinadas a los espacios domésticos, y no asisten a la escuela. Estas características culturales son particularmente fuertes para las familias hablantes de lengua indígena, en donde las diferencias entre niños y niñas son más acentuadas.

En el caso de los niños y jóvenes, la asistencia a la escuela secundaria no está cabalmente explicada por los modelos que aplicamos, ya que no fue posible controlar las condiciones del mercado laboral.

En México, niños y jóvenes indígenas tienen menores probabilidades de completar la escuela primaria y de ingresar al nivel secundario. Esta desigualdad se explica en parte por la pobreza en la que viven los grupos indígenas. Sin embargo, el hecho de que en las localidades rurales, una vez controlada la pobreza familiar, los niños y niñas indígenas terminen en menor proporción la primaria, muestra que existe una barrera de lenguaje que algunos niños no logran superar. Por otra parte, las familias indígenas envían a trabajar a sus hijos en edades tempranas en mayor proporción que las familias que no hablan alguna lengua indígena, y las niñas hablantes permanecen en sus hogares desempeñando labores domésticas.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Entre los varones de 12 a 14 años, 51% de los hablantes de lengua indígena trabaja; esta proporción disminuye a 37% entre los no hablantes.

La lengua indígena tiene un efecto distinto en la asistencia a la escuela secundaria: los niños hablantes tienen mayores probabilidades de ingresar que los niños no hablantes, y las niñas indígenas tienen la misma probabilidad que las no hablantes. Esta relación inesperada puede explicarse como resultado de un proceso de selección: los niños indígenas que terminaron la primaria pudieron aprender español, por lo que son más capaces y están más motivados que los niños no hablantes de las localidades rurales. Por otra parte, los programas compensatorios que benefician a las comunidades rurales, pobres e indígenas originaron un cambio en la estructura de oportunidades educativas para los jóvenes a finales de los años noventa. Este cambio ha sido particularmente aprovechado por los jóvenes varones hablantes de una lengua indígena que han terminado la primaria. Las jóvenes hablantes que terminaron el ciclo primario no se han beneficiado en igual medida, probablemente porque las familias indígenas no valoran la educación formal de las niñas tanto como la de los niños.

Podemos concluir que durante la segunda mitad del siglo XX, la expansión del sistema de educación básica se dio en un marco de profundas desigualdades sociales que se han logrado mitigar lentamente con el tiempo. En la última década del siglo XX, los programas gubernamentales encaminados a propiciar equidad en el acceso a los servicios educativos han acelerado el proceso: las desigualdades rural-urbana y étnica se han reducido de manera importante. No obstante, la persistente dificultad de niñas y niños indígenas para terminar la primaria, así como el menor aprovechamiento de nuevas oportunidades por parte de las jóvenes hablantes de lenguas indígenas son algunas de las desigualdades a las que los programas educativos compensatorios deben prestar mayor atención.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Díaz, F., 2001, "Jefatura de hogar femenina y bienestar familiar: resultados de la investigación empírica", *Papeles de Población*, año 7, núm. 28, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Aguirre Beltrán, G., 1957, *El proceso de aculturación*, CIESAS, 1982, Ediciones de la Casa Chata, núm. 15, México.
- Aguirre Beltrán, G., 1967, *Regiones de refugio. El desarrollo de la comunidad en Mestizoamérica*, Instituto Indigenista Interamericano, México.

- Aguirre Beltrán, G., 1973, *Teoría y práctica de la educación indígena*, UNAM, México.
- Aguirre Beltrán, G., 1990, *Obra antropológica, XV, Crítica antropológica*, INI/FCE, México.
- Aguirre Beltrán, G., 1992, "El indigenismo y la antropología comprometida", en *Obra antropológica, XI, Obra polémica*, Universidad Veracruzana/INI/FCE, México.
- Álvarez Mendiola, G. (coord.), 1994, *Sistemas educativos nacionales. México*, Secretaría de Educación Pública (SEP) y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), México.
- Anh, T. S., J. Knodel, D. Lam, J. Friedman, 1998, "Family size and children's education in Vietnam", *Demography* 35(1): 57-70.
- Astone, N. M., C. Nathanson, R. Schoen e Y. J. Kim, 1999, "Family demography, social theory, and investment in social capital", *Population and Development Review*, v. 25, núm. 1, marzo.
- Astone, N. M. y S. McLanahan, 1991, "Family structure, parental practices, and high school completion", *American Sociological Review* 56 (3), pp. 309-320.
- Becker, G., 1981, *A Treatise of the Family*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Bertely Busquets, M., 1998, "XV. Educación indígena del siglo XX en México", en P. Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México*, Biblioteca Mexicana, Fondo de Cultura Económica, México.
- Biblarz, T. y A. E. Raftery, 1998, "Family structure, educational attainment and socioeconomic success: rethinking the 'Pathology of Matriarchy'", Families and Inequalities Research Group Working Paper, núm. 98-02, (30/06/98), Department of Sociology, University of Southern California.
- Blake, J., 1986, "Number of siblings, family background and the process of educational attainment", *Social Biology*, 33(1-2), pp. 5-21.
- Blake, J., 1989, *Family Size and Achievement*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, Oxford.
- CEPAL, 1993, *Cambios en el perfil de la familia: la experiencia regional*, Santiago de Chile.

- Conapo, 1999, *La situación demográfica de México*, Consejo Nacional de Población, México.
- Desai, S., 1992, "Children at risk: the role of family structure in Latin America and West Africa", *Population and Development Review* 8 (4), pp. 689-717.
- De Vos, S. M. 2001, "Family structure and school attendance among children 13-16 in Argentina and Panamá", *Journal of Comparative Family Studies*, vol. 32, núm. 1.
- Fitzgerald Krein, Sh., y A. H. Beller, 1988, "Educational attainment of children from single-parent families: differences by exposure, gender, and race", *Demography* 25(2), pp. 221-234.
- Fox, John, 1991, *Regression Diagnostics*, Series: Quantitative Applications in the Social Sciences, Sage University Paper.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), 1984, *Resumen general abreviado, X Censo General de Población y Vivienda, 1980*, México.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), 1992, *Resumen general, XI Censo General de Población y Vivienda, 1990*, México.
- Jonsson, J. y M. Gähler, 1997, "Family dissolution, family reconstitution, and children's educational careers: recent evidence for Sweden", *Demography* 34 (2), pp. 227-293.
- Knaul, F. M. y S. Parker, 1998, "Patterns over time and determinants of early labor force participation and school drop out: evidence from longitudinal and retrospective data on Mexican children and youth", ponencia presentada a la reunión anual, Population Association of America, Chicago.
- Knodel, J. y G. W. Jones, 1996, "Post Cairo population policy: does promoting girls' schooling miss the mark?", *Population and Development Review*, v. 22, núm. 4, diciembre.
- Knodel, J. y M. Wongsith, 1991, "Family size and children's education in Thailand: evidence from a national sample", *Demography*, 28 (1), pp. 119-131.

- Latapí Sarre, P., 1998, "Un siglo de educación nacional: una sistematización", en P. Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México*, 2 vols., Fondo de Cultura Económica, México.
- Levison, D., K. Moe y F. M. Knaul, 1999, "Youth education and work in Mexico" (mimeo.).
- Lloyd, C. B. y A. K. Blanc., 1996, "Children's schooling in Sub-Saharan Africa", *Population and Development Review*, vol. 22, núm. 2, junio, pp. 265-298.
- Lloyd, C., B. Mensh y W. Clark, 1998, "The effects of primary school quality on the educational participation and attainment of Kenyan girls and boys", ponencia presentada en la reunión anual, Population Association of America, Chicago.
- Mayer, S., 1997, "Trends in the economic well-being and life chances of America's children", en G. Duncan y Brooks-Gunn (comp.), *Consequences of Growing Up Poor*, Russell Sage Foundation, Nueva York.
- Mier y Terán, M. y C. Rabell, "Condiciones de vida de los niños en México: 1960-1995. El entorno familiar, la escolaridad y el trabajo", en J. Gómez de León Cruces y C. Rabell Romero (coords.), *La población de México. Tendencias y perspectivas sociodemográficas hacia el siglo XXI*, Consejo Nacional de Población y Fondo de Cultura Económica, México (en prensa).
- Padua, J., 1998, "La educación en las transformaciones sociales", en P. Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Parker, S., 2000, "School and work in rural marginated communities of México: evidence from Progresá", ponencia presentada en la reunión anual, Population Association of America, Los Ángeles.
- Parker, S. W. y C. Pederzini, 1999, "Gender differences in education in Mexico", ponencia presentada en la reunión anual, Population Association of America, Nueva York.
- Richter, K., 1988, "Union patterns and children's living arrangements in Latin America", *Demography*, 25 (4), pp. 553-566.
- Rodríguez, P. G., 1986, "Expansión y crisis de la educación primaria en México (una visión histórica)", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16 (3-4).

- Salinas de Gortari, C., 1992, *Cuarto Informe de Gobierno, 1992. Anexo*. México, Presidencia de la República, DGCS, México.
- Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) y Progresá, 1999, *Más oportunidades para las familias pobres. Evaluación de resultados del Programa de Educación, Salud y Alimentación*, Sedesol, México.
- Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) y Progresá, 2000, *¿Está dando buenos resultados Progresá? Informe de los resultados. Una evaluación realizada por el SIPRI, 2000*, Sedesol, México.
- Sen, A., 1992, *Inequality Reexamined*, Russell Sage Foundation, Nueva York, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Schmelkes, S., 1994, "La desigualdad en la calidad de la educación primaria", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIV, núms. 1 y 2, pp. 13-38, México.
- Schmelkes, S., 1998, "XVIII. La educación básica", en P. Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Thomson, E., Th. Hanson y S. McLanahan, 1994, "Family structure and child well-being: economic resources versus parental behaviors", *Social Forces*, 73(1), pp. 221-242.

Recibido en marzo de 2002.  
Aceptado en marzo de 2002.