

Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020

Cifras del ciclo escolar 2018-2019



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN



Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019

2020

Coordinación general

Gabriela Begonia Naranjo Flores
Abel Encinas Muñoz

Coordinación de análisis y procesamiento de datos

Luis Alberto Degante Méndez
Alfonso Paz Rodríguez

Redacción y procesamiento de datos: Brenda Alcalá Escamilla, Eduardo Ángeles Méndez, Carlos Alberto Basurto Díaz, Carlos Basurto Troncoso, Yoni Miguel Castillo Tzec, Alberto de la Rosa Rábago, Luis Alberto Degante Méndez, Víctor García Canul, Verónica Medrano Camacho, Cristina Mexicano Melgar, Gerardo Mollinedo Beltrán, Alfonso Paz Rodríguez, Elba Ramos Ibarra, Zaira Carina Retana Alarcón, Raúl René Rojas Olmos, Edgar Valencia Romero y Víctor Xochitototl Nava.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, agradece las lecturas puntuales de esta obra que generosamente hicieron diversos especialistas, en particular a todos los colegas de Mejoredu; al consejero técnico Rafael Freyre, al consejero ciudadano Felipe José Hevia y a Gabriela Yáñez. Sus aportes permitieron enriquecer este documento.

D. R. © Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes,
Alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900, México, Ciudad de México.

Dirección General: Juan Jacinto Silva Ibarra

Coordinación editorial: Blanca Estela Gayosso Sánchez
Directora de área

Editor responsable: José Arturo Cosme Valadez
Subdirector de área

Editores gráficos responsables: Martha Alfaro Aguilar
Subdirectora de área

Corrección de estilo: José Arturo Cosme Valadez
y Carlos Garduño González

Formación: Martha Alfaro Aguilar, Jonathan Muñoz Méndez
y Heidi Puon Sánchez

Hecho en México. Prohibida su venta.

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo del Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa. El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de Mejoredu. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020).
Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019. México: autor.

Directorio

Junta Directiva

Etelvina Sandoval Flores
Presidenta

María del Coral González Rendón
Comisionada

Silvia Valle Tépatl
Comisionada

Florentino Castro López
Comisionado

Oscar Daniel del Río Serrano
Comisionado

Armando de Luna Ávila
Secretaría Ejecutiva

Laura Jessica Cortázar Morán
Órgano Interno de Control

Titulares de áreas

Francisco Miranda López
Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores
Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza
Vinculación e Integralidad del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
Administración



ÍNDICE

Siglas y acrónimos	13
Presentación	17
Introducción	18
1. Contexto	27
2. Organización y dimensión del Sistema Educativo Nacional	56
3. Estudiantes	89
4. Directivos y docentes	150
5. Formación inicial de docentes	195
6. Escuelas	223
7. Supervisiones escolares	260
8. Consejos Escolares de Participación Social en la Educación	279
9. Resultados educativos	290
Principales hallazgos	323
Referencias generales	340



ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICAS, ESQUEMAS Y MAPAS

E. Esquema / F. Figura / G. Gráfica / M. Mapa / T. Tabla

1	Horizonte de mejora para la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en México	F	20

CONTEXTO

1.1.1	Distribución de la población por grupos de edad según sexo y edad mediana (2018 y 2050)	G	29
1.1.2	Relación de dependencia e índice de envejecimiento (1950 a 2050)	G	31
1.2.1	Población por sexenio según edad idónea para cursar la educación básica o media superior (2007-2030)	T	33
1.3.1	Subpoblación por característica seleccionada según grupo de edad (2012 y 2018)	T	35
1.1	Porcentaje de población indígena de 0 a 17 años respecto al total de la misma edad	M	38
1.4.1	Porcentaje de población atendible en educación secundaria, media superior o licenciatura por característica seleccionada según grupo de edad escolar (2012 y 2018)	T	40
1.4.1	Porcentaje de población de 12 a 14 años atendible en educación secundaria por entidad federativa (2012 y 2018)	G	42
1.4.2	Porcentaje de población de 15 a 17 años atendible en educación media superior por entidad federativa (2012 y 2018)	G	42
1.4.3	Porcentaje de población de 18 a 24 años atendible en educación superior por entidad federativa (2012 y 2018)	G	43
1.4.2	Porcentaje de población atendible en educación para adultos por característica seleccionada según grupo de edad (2012 y 2018)	T	45
1.4.4	Porcentaje de población de 15 o más años atendible en educación para adultos por entidad federativa (2012 y 2018)	G	46
1.4.5	Grado promedio de escolaridad de la población de 15 o más años en los quintiles I y V de ingreso per cápita por entidad federativa (2018)	G	47
1.5.1	Gasto federal en educación, cultura, deporte, ciencia y tecnología (2013-2020)	T	49
1.5.2	Gasto federal en educación básica por programa presupuestario (2013-2020)	T	50
1.5.3	Gasto federal en educación media superior por programa presupuestario (2013-2020)	T	51
1.5.1	Gasto ejercido en el Fone relativo al PIB por entidad federativa (2018)	G	52

ORGANIZACIÓN Y DIMENSIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

2.1.1	Estructura del Sistema Educativo Nacional	E	58
2.2.1	Estudiantes, docentes y escuelas o planteles en el SEN en la modalidad escolarizada o mixta por tipo educativo, nivel educativo, tipo de servicio y modelo educativo (2018-2019)	T	64
2.3.1	Estudiantes, docentes y escuelas o planteles en el SEN en la modalidad no escolarizada por tipo y nivel educativo (2018-2019)	T	67
2.4.1	Estudiantes, docentes y escuelas o planteles por tipo, nivel educativo y tipo de servicio según sostenimiento (2018-2019)	T	68
2.5.1	Tasa de crecimiento promedio anual de estudiantes, docentes y escuelas o planteles por tipo, nivel educativo, tipo de servicio y sostenimiento (2013-2014 y 2018-2019)	T	70
2.6.1	Estudiantes, personal docente y paradocente, unidades de servicio de educación especial por servicio y nivel educativo (2013-2014 y 2018-2019)	T	74
2.7.1	Estudiantes, docentes y planteles en educación media superior por sostenimiento, control administrativo, tipo de institución y plantel (2013-2014 y 2018-2019)	T	76
2.8.1	Estudiantes y docentes en escuelas de organización multigrado por nivel educativo, tipo de servicio y sostenimiento (2013-2014 y 2018-2019)	T	80
2.9.1	Distribución porcentual de estudiantes y escuelas o planteles por nivel y tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento según grado de marginación (2018-2019)	T	83
2.9.2	Distribución porcentual de estudiantes y escuelas o planteles por nivel y tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento según tamaño de localidad (2018-2019)	T	84
2.1	Porcentaje de estudiantes de educación básica y media superior matriculados en escuelas que se ubican en zonas de alta y muy alta marginación	M	87

ESTUDIANTES

3.1.1.1	Estudiantes por nivel o tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento y distribución porcentual según sexo y condición de edad (2013-2014 y 2018-2019)	T	92
3.1.2.1	Estudiantes y tasa de crecimiento promedio anual por entidad federativa según nivel o tipo educativo (2013-2014 y 2018-2019)	T	95
3.1.3.1	Estudiantes hablantes de lengua indígena por nivel o tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento según condición multigrado (2017-2018 y 2018-2019)	T	97
3.1.3.2	Estudiantes hablantes de lengua indígena por entidad federativa según nivel o tipo educativo (2017-2018 y 2018-2019)	T	99
3.1.4.1	Estudiantes atendidos en CAM y USAER por condiciones y sexo según nivel educativo y unidad de atención (2018-2019)	T	101
3.1.4.2	Estudiantes atendidos en CAM y USAER por condiciones según nivel educativo y unidad de atención (2018-2019)	T	102
3.1.4.3	Estudiantes atendidos en CAM y USAER por entidad federativa según nivel educativo y condiciones (2018-2019)	T	103



3.2.1.1	Distribución de la población por nivel educativo al que asiste según edad simple (2018)	G	105
3.2.2.1	Tasa de asistencia escolar por subpoblación seleccionada según grupo de edad (2012 y 2018)	T	107
3.2.2.1	Tasa de asistencia escolar según grupos de edad idóneos en educación básica por entidad federativa (2018)	G	110
3.2.2.2	Tasa de asistencia escolar según grupos de edad típicos en educación media superior y superior por entidad federativa (2018)	G	111
3.2.3.1	Tasa de asistencia con el antecedente para cursar educación secundaria, media superior o superior por subpoblación seleccionada según grupo de edad (2012 y 2018)	T	113
3.1	Tasa de asistencia escolar de la población indígena de 3 a 17 años	M	116
3.2.4.1	Población atendida y porcentaje de atención en la educación inicial por edad individual y sexo (2013-2014 y 2018-2019)	T	117
3.2.4.2	Población atendida, total y porcentaje de atención en educación inicial por entidad federativa (2013-2017 y 2018-2019)	T	118
3.2.5.1	Tasa de cobertura bruta y neta por nivel o tipo educativo y sexo (2013-2014 y 2018-2019)	T	120
3.2.5.2	Tasa de cobertura neta por entidad federativa según nivel educativo (2013-2014 y 2018-2019)	T	122
3.3.1.1	Tasa de matriculación oportuna por nivel o tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento según sexo, grado de marginación y condición multigrado (2013-2014 y 2018-2019)	T	124
3.3.1.2	Tasa de matriculación oportuna por entidad federativa según nivel educativo (2013-2014 y 2018-2019)	T	126
3.3.2.1	Porcentaje de estudiantes con extraedad grave por nivel o tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento según sexo, grado de marginación y condición multigrado (2013-2014 y 2018-2019)	T	128
3.3.2.2	Porcentaje de estudiantes con extraedad grave por entidad federativa según nivel educativo (2013-2014 y 2018-2019)	T	130
3.3.3.1	Tasa de aprobación por nivel o tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento según sexo y periodo (2012-2013 y 2017-2018)	T	132
3.3.3.2	Tasa de aprobación por entidad federativa según nivel educativo y periodo (2012-2013 y 2017-2018)	T	134
3.3.4.1	Tasa de abandono por nivel o tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento según sexo (2012-2013 y 2017-2018)	T	136
3.3.4.2	Tasa de abandono por entidad federativa según nivel educativo (2012-2013 y 2017-2018)	T	138
3.3.5.1	Tasa de eficiencia terminal por nivel o tipo educativo, ámbito y grado de marginación según sexo (2012-213 y 2017-2018)	T	139
3.3.5.2	Tasa de eficiencia terminal por entidad federativa según nivel educativo (2012-2013 Y 2017-2018)	T	141
3.3.6.1	Atención a la demanda potencial por nivel educativo según sexo (2013-2014 y 2018-2019)	T	143
3.3.6.2	Atención a la demanda potencial por entidad federativa según nivel educativo (2013-2014 y 2018-2019)	T	144

3.2	Porcentaje de atención a la demanda potencial en educación media superior durante el ciclo escolar 2018-2019	M 146
3.3.71	Egreso oportuno o hasta dos ciclos escolares después del tiempo normativo por nivel educativo (2002-2003 a 2017-2018)	G 148

DIRECTIVOS Y DOCENTES

4.1.1	Directores y docentes de educación preescolar por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2018-2019)	T 153
4.1.2	Perfil de los directores de educación preescolar por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2018-2019)	T 155
4.1.3	Perfil de los docentes de educación preescolar por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2018-2019)	T 158
4.1.1	Porcentaje de docentes de educación preescolar al menos titulados de licenciatura (2013-2014 y 2018-2019)	G 159
4.1.4	Distribución porcentual de los docentes de educación preescolar por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar según su último nivel de estudios alcanzado (2018-2019)	T 160
4.1.5	Porcentaje de docentes y promotores de educación preescolar indígena con conocimiento o dominio de la lengua indígena de la comunidad donde se ubica la escuela según su organización escolar (2018-2019)	T 160
4.1.2	Porcentaje de directores, docentes y promotores de los preescolares indígenas según conocimiento de la lengua indígena de la comunidad donde se ubica la escuela (2013-2014 y 2018-2019)	G 161
4.2.1	Directores y docentes de educación primaria por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2018-2019)	T 162
4.2.2	Perfil de los directores de educación primaria por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2018-2019)	T 164
4.2.3	Perfil de los docentes de educación primaria por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2018-2019)	T 165
4.2.1	Porcentaje de docentes de educación primaria al menos titulados de licenciatura (2013-2014 y 2018-2019)	G 166
4.2.4	Distribución porcentual de docentes de educación primaria por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar según su último nivel de estudios alcanzado (2018-2019)	T 167
4.2.5	Porcentaje de docentes y promotores de educación primaria indígena con conocimiento o dominio de la lengua indígena de la comunidad donde se ubica la escuela según organización escolar (2018-2019)	T 168
4.2.2	Porcentaje de directores, docentes y promotores de las primarias indígenas según conocimiento de la lengua indígena de la comunidad donde se ubica la escuela (2013-2014 y 2018-2019)	G 168
4.3.1	Directores y docentes de educación secundaria por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2018-2019)	T 169
4.3.2	Perfil de los directores de educación secundaria por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2018-2019)	T 171
4.3.3	Perfil de los docentes de educación secundaria por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2018-2019)	T 172



4.3.1	Porcentaje de docentes de educación secundaria al menos titulados de licenciatura (2013-2014 y 2018-2019)	G	174
4.3.2	Porcentaje de docentes de educación secundaria según tiempo de dedicación a la función docente (2013-2014 y 2018-2019)	G	174
4.3.4	Distribución porcentual de docentes de educación secundaria por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar según su último nivel de estudios alcanzado (2018-2019)	T	175
4.1	Porcentaje de docentes de educación básica con título de licenciatura	M	177
4.4.1	Directores y docentes de educación media superior por control administrativo, institución y tipo de plantel (2018-2019)	T	179
4.4.2	Perfil de los directores de educación media superior por control administrativo, institución y tipo de plantel (2018-2019)	T	181
4.4.3	Perfil de los docentes de educación media superior por control administrativo, institución y tipo de plantel (2018-2019)	T	183
4.4.4	Perfil de los docentes de educación media superior por modalidad, control administrativo, institución y tipo de plantel (2018-2019)	T	184
4.4.5	Distribución porcentual de docentes de los planteles de educación media superior por control administrativo, institución y tipo de plantel por nivel de escolaridad (2018-2019)	T	186
4.5.1	Agrupación de Instituciones de Educación Superior (IES) por escuelas de interés, control administrativo, sostenimiento, número de docentes en las escuelas y número de docentes en la modalidad escolarizada, así como ejemplos de IES en cada grupo (2018-2019)	T	188
4.5.2	Perfil de los docentes de licenciatura registrados en las escuelas por tipo de IES (2018-2019)	T	188
4.5.3	Perfil de los docentes de la modalidad escolarizada de licenciatura por tipo de IES (2018-2019)	T	189
4.6.1	Porcentaje de personal directivo y docente en educación preescolar según sexo (2018-2019)	G	191
4.6.2	Porcentaje de personal directivo y docente en educación primaria según sexo (2018-2019)	G	191
4.6.3	Porcentaje de personal directivo y docente en educación secundaria según sexo (2018-2019)	G	193
4.6.4	Porcentaje de personal directivo y docente en educación media superior según sexo (2018-2019)	G	193
4.6.5	Porcentaje de docentes de licenciatura de IES por sexo (2018-2019)	G	194

FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

5.1.1	Estudiantes de licenciaturas del campo educativo de formación docente por tipo de IES (2013-2014 y 2018-2019)	T	198
5.1.1	Matrícula de educación normal por tipo de sostenimiento (2000-2001 a 2018-2019)	G	200
5.1.2	Estudiantes egresados y titulados de escuelas normales públicas y privadas (2000-2001 a 2018-2019)	G	200
5.1	Porcentaje de estudiantes de licenciatura en el campo de la formación docente por entidad federativa, respecto al total nacional	M	202
5.2.1	Estudiantes matriculados, egresados y titulados en licenciaturas del campo de la formación docente en educación inicial o infantil por tipo de institución (2018-2019)	T	204
5.2.2	Estudiantes matriculados, egresados y titulados en licenciaturas del campo de la formación docente para educación preescolar y primaria por tipo de institución (2018-2019)	T	205
5.2.3	Estudiantes matriculados, egresados y titulados en licenciaturas del campo de la formación docente para el nivel educativo de secundaria por tipo de institución (2018-2019)	T	206
5.2.4	Estudiantes matriculados, egresados y titulados en licenciaturas del campo de la formación docente para la atención de la población indígena por tipo de institución (2018-2019) ¹	T	207
5.2.5	Estudiantes matriculados, egresados y titulados en licenciaturas del campo de la formación docente en educación especial por tipo de institución (2018-2019)	T	209
5.2.6	Estudiantes matriculados, egresados y titulados en licenciaturas del campo de la formación docente en educación física o deportes por tipo de institución (2018-2019)	T	209
5.2.7	Estudiantes matriculados, egresados y titulados en licenciaturas del campo de la formación docente en la enseñanza de idiomas por tipo de institución (2018-2019)	T	211
5.2.8	Estudiantes matriculados, egresados y titulados en licenciaturas del campo de la formación docente en educación artística por tipo de institución (2018-2019)	T	212
5.2.9	Estudiantes matriculados, egresados y titulados en licenciaturas del campo de la formación docente en educación media superior por tipo de institución (2018-2019)	T	213
5.2.10	Estudiantes matriculados, egresados y titulados en licenciaturas del campo de la formación docente en educación superior (2018-2019)	T	213
5.2.11	Estudiantes matriculados, egresados y titulados en licenciaturas del campo de la formación docente en planes multidisciplinarios y otras asignaturas específicas (2018-2019)	T	214
5.2.12	Estudiantes matriculados, egresados y titulados en licenciaturas del campo de la formación docente para la atención de adultos por tipo de institución (2018-2019)	T	215
5.3.1	Perfil de los estudiantes de educación normal por tipo de sostenimiento y modalidad (2018-2019)	T	217
5.3.2	Perfil de los estudiantes de las unidades y subsedes de la UPN de las licenciaturas en formación docente por tipo de modalidad (2018-2019)	T	218
5.3.3	Perfil de los estudiantes egresados y titulados en licenciaturas de formación docente en otras IES por tipo de modalidad (2018-2019)	T	220



ESCUELAS

6.1.1	Escuelas con al menos un estudiante HLI por tipo o nivel educativo, tipo de servicio y sostenimiento (2017-2018 y 2018-2019)	T 226
6.1.2	Escuelas con al menos un estudiante HLI por entidad federativa según nivel educativo (2017-2018 y 2018-2019)	T 227
6.2.1	Escuelas preescolares y primarias indígenas por correspondencia de la lengua materna de los estudiantes y la lengua materna de los docentes según condición multigrado (2018-2019)	T 229
6.2.2	Escuelas preescolares y primarias indígenas por entidad federativa según distribución porcentual de la correspondencia de la lengua materna de los docentes y estudiantes (2018-2019)	T 231
6.3.1	Escuelas en educación básica con al menos un estudiante registrado con necesidades educativas especiales según condiciones y atención de las USAER (2018-2019)	T 234
6.3.2	Escuelas en educación básica con al menos un estudiante registrado con necesidades educativas especiales por entidad federativa según condiciones y atención de las USAER (2018-2019)	T 236
6.4.1	Escuelas y planteles por nivel educativo, tipo de servicio y sostenimiento según disponibilidad de servicios básicos (2018-2019)	T 239
6.4.2	Escuelas primarias y secundarias y planteles en educación media superior por entidad federativa según disponibilidad de servicios básicos (2018-2019)	T 241
6.1	Porcentaje de escuelas primarias y secundarias con computadoras para propósitos pedagógicos	M 243
6.2	Porcentaje de escuelas primarias y secundarias con infraestructura adaptada para personas con discapacidad	M 245
6.5.1	Escuelas con materiales educativos al inicio de ciclo escolar por nivel educativo, tipo de sostenimiento y servicio según condición multigrado (2018-2019)	T 247
6.5.2	Escuelas con libros de texto completos al inicio del ciclo escolar por entidad federativa según nivel educativo (2018-2019)	T 248
6.6.1	Escuelas por nivel educativo, tipo de servicio y sostenimiento según estructura organizativa (2013-2014 y 2018-2019)	T 251
6.6.2	Escuelas por entidad federativa según nivel educativo y estructura organizativa (2013-2014 y 2018-2019)	T 252
6.7.1	Escuelas y estudiantes en escuelas con docentes de especialidad por nivel educativo, tipo de servicio y sostenimiento según tipo de docente (2018-2019)	T 255
6.7.2	Porcentaje de escuelas con docentes de especialidad por entidad federativa según tipo de docente (2018-2019)	T 257

SUPERVISIONES ESCOLARES

7.1.1	Porcentaje de supervisiones escolares de educación preescolar integradas por más de 20 escuelas por entidad federativa según tipo de servicio (2018-2019)	T	264
7.1.2	Porcentaje de supervisiones escolares de educación primaria integradas por más de 20 escuelas por entidad federativa según tipo de servicio (2018-2019)	T	265
7.1	Porcentaje de zonas escolares de nivel primaria cuya supervisión atiende a más de 20 escuelas	M	267
7.1.3	Porcentaje de supervisiones escolares de educación secundaria integradas por más de 20 escuelas por entidad federativa según tipo de servicio (2018-2019)	T	269
7.1.4	Porcentaje de supervisiones escolares multinivel integradas por más de 20 escuelas por entidad federativa (2018-2019)	T	270
7.2.1	Características de las supervisiones de educación básica por nivel educativo (2018-2019)	T	272
7.2.2	Características de las supervisiones de educación preescolar por tipo de servicio (2018-2019)	T	274
7.2.3	Características de las supervisiones de educación primaria por tipo de servicio (2018-2019)	T	275
7.2.4	Características de las supervisiones de educación secundaria por tipo de servicio (2018-2019)	T	276

CONSEJOS ESCOLARES DE PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN

8.1.1	Escuelas con CEPS instalados y que sesionan por nivel educativo, tipo de servicio y sostenimiento (fin de ciclo escolar 2017-2018)	T	283
8.1.2	Escuelas públicas con CEPS instalados y que sesionan por nivel educativo, tipo de servicio y organización escolar multigrado y completa (fin de ciclo escolar 2017-2018)	T	284
8.1.3	Escuelas con CEPS instalados y que sesionaron por entidad federativa según nivel educativo (fin del ciclo escolar 2017-2018)	T	286
8.1	Porcentaje de escuelas de educación primaria cuyo CEPS sesionó en el ciclo escolar 2017-2018	M	288

RESULTADOS EDUCATIVOS

9.1.1.1	Porcentaje de escuelas secundarias evaluadas en Planea 2019 según el porcentaje de alumnos en nivel Insuficiente	T	293
9.1.1.1	Caracterización de las escuelas secundarias evaluadas en Planea con más de 50% de sus alumnos en nivel Insuficiente en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas	G	294
9.1.1.2	Porcentaje de escuelas secundarias evaluadas en Planea con más de 50% de sus alumnos en nivel Insuficiente en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas por características seleccionadas (2019)	G	295
9.1.2.1	Desempeño promedio en las competencias evaluadas por PISA (2000-2018)	G	296



9.1.2.1	Porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo y alto desempeño en las competencias evaluadas en PISA por sexo (2018)	T 297
9.2.1.1	Grado promedio de escolaridad por característica seleccionada según grupo de edad (2012 y 2018)	T 299
9.2.1.1	Grado promedio de escolaridad de la población de 15 o más años por entidad federativa (2012 y 2018)	G 301
9.1	Escolaridad promedio de la población de 15 años y más	M 303
9.2.2.1	Porcentaje de población con al menos educación básica o media superior completa por característica seleccionada según grupo de edad (2012 y 2018)	T 305
9.2.2.2	Porcentaje de población con al menos educación superior completa por característica seleccionada según grupo de edad (2012 y 2018)	T 306
9.2.2.1	Porcentaje de población de 20 a 24 años con al menos educación básica completa por entidad federativa (2012 y 2018)	G 308
9.2.2.2	Porcentaje de población de 20 a 24 años con al menos educación media superior completa por entidad federativa (2012 y 2018)	G 309
9.2.2.3	Porcentaje de población de 25 a 34 años con al menos educación superior completa por entidad federativa (2012 y 2018)	G 309
9.2.3.1	Porcentaje de población analfabeta por característica seleccionada según grupo de edad (2012 y 2018)	T 311
9.2.3.1	Porcentaje de población analfabeta de 15 o más años por entidad federativa (2012 y 2018)	G 312
9.3.1.1	Tasa de ocupación de la población adulta y joven por característica seleccionada según grado de escolaridad (2013 y 2019)	T 315
9.3.2.1	Porcentaje de trabajadores adultos y jóvenes con contratación estable por característica seleccionada según grado de escolaridad (2013 y 2019)	T 317
9.3.3.1	Salario relativo por hora de los trabajadores adultos y jóvenes por característica seleccionada según grado de escolaridad (2013 y 2019)	T 319



SIGLAS, ACRÓNIMOS, ABREVIATURAS Y SÍMBOLOS

AFCM	Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México
ASF	Auditoría Superior de la Federación
CAM	Centro de Atención Múltiple
CBTA	Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario
CBTF	Centro de Bachillerato Tecnológico Forestal
CBTIS	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CEB	Centro de Estudios de Bachillerato
CECYT	Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos
CECYTE	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos
Cendi	Centro de Desarrollo Infantil
CEPS	Consejos Escolares de Participación Social en la Educación
CETAC	Centro de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales
CETI	Centro de Enseñanza Técnica Industrial
Cetmar	Centro de Estudios Tecnológicos del Mar
CMPE	Clasificación Mexicana de Planes de Estudio
Conade	Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte
Conafe	Consejo Nacional de Fomento Educativo
Conago	Conferencia Nacional de Gobernadores
Conalep	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
Conaliteg	Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos
Conapase	Consejo Nacional de Participación Social en la Educación
Conapo	Consejo Nacional de Población
Coneval	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
DGB	Dirección General de Bachillerato
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
DGESPE	Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación
DGPPP	Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto
DGPPYEE	Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa
DOF	Diario Oficial de la Federación
Enadid	Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica
ENIGH	Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares
ENOE	Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo



ENP	Escuela Nacional Preparatoria
FAEB	Fondo de Aportaciones para la Educación Básica
FAETA	Fondo de Aportaciones para la Educación Tecnológica y de Adultos
FAM	Fondo de Aportaciones Múltiples
Fone	Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo
GNE	Gasto Nacional en Educación
Inali	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INBAL	Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ITESM	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
ITESO	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
LGDLPI	Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas
LGE	Ley General de Educación
LGSCMM	Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros
Mejoredu	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PEF	Presupuesto de Egresos de la Federación
PIB	Producto interno bruto
PISA (por sus siglas en inglés)	Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes
Planea	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
Sagarpa	Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación
Sectei	Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México
Sedena	Secretaría de la Defensa Nacional
Semarnat	Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SHCP	Secretaría de Hacienda y Crédito Público
SIBEN	Sistema de Información Básica de la Educación Normal
SIMCE	Sistema Nacional de Indicadores para la Mejora Continua de la Educación
SNMCE	Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación
UDEEI	Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva
UEMSTAYCM	Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar

UEMSTIS	Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNICEF (por sus siglas en inglés)	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
USAER	Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular
UVM	Universidad del Valle de México

Abreviaturas

-	Sin registro
Abs.	Cifras absolutas
ATP	Asesor técnico pedagógico
CV	Coefficiente de variación
e	Estimado
ee	Error estándar
GPE	Grado promedio de escolaridad
HLI	Hablante de lengua indígena
IES	Instituciones de educación superior
LEC	Líder para la educación comunitaria
LYC	Lenguaje y comunicación
máx.	Máximo
mín.	Mínimo
MAT	Matemáticas
n.a.	No aplica
NEE	Necesidades educativas especiales
n.d.	No disponible
NNAJ	Niños, niñas, adolescentes y jóvenes
o.c.	Otra categoría
s.g.	Servicio general
TDAH	Trastorno por déficit de atención e hiperactividad



Símbolos

AG	Aguascalientes
BC	Baja California
BS	Baja California Sur
CH	Chihuahua
CL	Colima
CM / CDMX	Ciudad de México
CO	Coahuila
CP	Campeche
CS	Chiapas
DG	Durango
GR	Guerrero
GT	Guanajuato
HG	Hidalgo
JL	Jalisco
MI	Michoacán
MO	Morelos
MX	México
NL	Nuevo León
NY	Nayarit
OX	Oaxaca
PU	Puebla
QR	Quintana Roo
QT	Querétaro
SI	Sinaloa
SL	San Luis Potosí
SO	Sonora
TB	Tabasco
TM	Tamaulipas
TX	Tlaxcala
VZ	Veracruz
YU	Yucatán
ZT	Zacatecas
NAL	Nacional



PRESENTACIÓN

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) presenta los *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México* edición 2020, obra que cumple con el propósito de ofrecer a los actores educativos y a la sociedad en general información sobre el estado que guarda el Sistema Educativo Nacional (SEN). A partir del análisis de cifras correspondientes al ciclo escolar 2018-2019 y de comparaciones con datos de otros años, se identifican avances y retos en el cumplimiento del derecho a la educación. Los indicadores que se presentan constituyen un punto de referencia inicial para realizar un seguimiento de los procesos de mejora continua de la educación en los próximos años, de conformidad con lo que establecen las leyes en la materia.

La reforma al artículo 3° constitucional del 15 de mayo de 2019 coloca el derecho a la educación de todas las personas en el país como su objeto primordial, y para garantizar su cumplimiento crea el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación y a Mejoredu como la instancia encargada de coordinarlo. El objetivo de este Sistema es contribuir a asegurar la excelencia y la equidad de los servicios educativos prestados por el Estado y los particulares con el fin de favorecer el desarrollo integral del educando.

Con esta obra Mejoredu da cumplimiento a dos de las atribuciones fundamentales que el artículo 3° constitucional y su ley reglamentaria le confieren: determinar indicadores de resultados de la mejora continua de la educación y generar y difundir información que contribuya al fortalecimiento permanente del SEN.

En la Comisión, aspiramos a que esta obra sea una fuente de consulta de gran valía para los interesados en el estado que guarda la educación en nuestro país, pero, sobre todo, a que sea útil para la toma de decisiones orientadas a la mejora educativa.

JUNTA DIRECTIVA
Comisión Nacional para la
Mejora Continua de la Educación



INTRODUCCIÓN

Un documento sobre educación cuyas páginas están nutridas por números plantea el reto de dotarlos de un sentido humano mediante una narrativa que facilite su comprensión. Flavia Terigi (2008), inspirada en Joan Manuel Serrat, destaca que detrás de los números están las personas y, ciertamente, los más de treinta millones de estudiantes de educación obligatoria que forman parte del Sistema Educativo Nacional (SEN) tienen rostro, nombre y apellido, así como diferentes características y condiciones de vida, y requieren servicios educativos que los preparen para ser participantes plenos de una sociedad cambiante y compleja. De igual manera, en los tipos, niveles y modalidades de la educación obligatoria más de un millón y medio de profesoras, profesores y personal directivo –cada quien con una historia y una formación profesional particulares– enfrenta todos los días el reto de ofrecer educación en contextos diversos y a veces complicados. Aunque de modo poco visible, detrás de las cifras también están las familias y las comunidades de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ), las cuales participan de manera constante y en ocasiones decisiva en la vida de las escuelas de educación básica y en los planteles de educación media superior.

Al publicar *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México* edición 2020, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) atiende el propósito de proveer información relevante, sistemática y consistente sobre el comportamiento del SEN a los actores educativos y a la sociedad en general, como una base para promover la reflexión, así como análisis diversos y más profundos sobre el tema, y orientar los procesos de mejora continua que requieren todos los tipos y niveles de servicio educativo ofrecidos a lo largo y ancho del territorio nacional.¹

La información que se presenta corresponde al ciclo escolar 2018-2019 y permite identificar los avances y retos pendientes del SEN. A su vez, constituye la línea base para dar seguimiento al cumplimiento del derecho a la educación en los próximos años. Si bien la información corresponde a un período anterior, debido a que la Secretaría de Educación Pública (SEP) publica las bases de datos del ciclo finalizado

¹ El SEN considera diferentes tipos de sostenimiento relativos a las fuentes de financiamiento de recursos para el funcionamiento de las escuelas: el público incluye los ámbitos federal, estatal y autónomo; el privado incluye el particular y subsidiado. A lo largo de la obra se hace referencia a servicios o instituciones privadas, en el entendido que comprende a los planteles particulares, de acuerdo con lo que prevé el artículo 3, fracción VI de la CPEUM.

hacia el inicio del siguiente, los indicadores, estadísticas y análisis que aquí se presentan son de gran valor al permitir conocer y dar seguimiento al SEN.

Las siguientes páginas dan cuenta de características y necesidades –algunas comunes y otras específicas– de los distintos actores educativos; de las condiciones en que operan los servicios, escuelas y planteles de educación básica y media superior;² y de los avances, logros, retrocesos y brechas en el ejercicio del derecho a la educación de NNAJ en nuestro país. Responden así a dos de las atribuciones constitucionales de Mejoredu consignadas en la fracción IX del artículo 3º constitucional, que a la letra dice: “determinar indicadores de resultados de la mejora continua de la educación” y “generar y difundir información que contribuya a la mejora continua del Sistema Educativo Nacional”.³

Los indicadores y estadísticas de resultados del SEN se fortalecerán en el mediano plazo con la construcción de un Sistema Nacional de Indicadores para la Mejora Continua de la Educación (SIMCE). Éste, además de informar a los públicos interesados en conocer el estado que guarda la educación en México –por ejemplo, investigadores y académicos del sector, e integrantes de la sociedad civil–, cumplirá el propósito de atender tanto a las autoridades federales y estatales como a los actores que conforman el SEN en cuanto a sus necesidades de información sobre los avances, retos e, incluso, retrocesos en la materia.

En esta primera edición se visibiliza el comportamiento de los indicadores y estadísticas educativas a escala nacional y por entidad federativa, mediante comparaciones temporales y entre poblaciones con distintas características. Ello permite identificar avances, retrocesos y desigualdades en el cumplimiento del derecho a la educación, particularmente de las poblaciones en situación de mayor vulnerabilidad, como son aquellas que cuentan con menos ingresos, se ubican en situación de pobreza o extrema pobreza, tienen alguna discapacidad, pertenecen a comunidades indígenas o residen en localidades rurales o marginadas.

Si bien la SEP también emite indicadores para la planeación y el control del SEN, en ánimo de colaboración este compendio de indicadores y estadísticas enriquece la información emitida por la autoridad educativa federal aportando elementos de análisis en el marco del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (SNMCE).⁴

² Se incluyen algunos datos relacionados con la educación superior, pues aportan información relevante sobre la formación inicial de los docentes.

³ La Ley Reglamentaria del Artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación, refrenda esta atribución en su artículo 28.

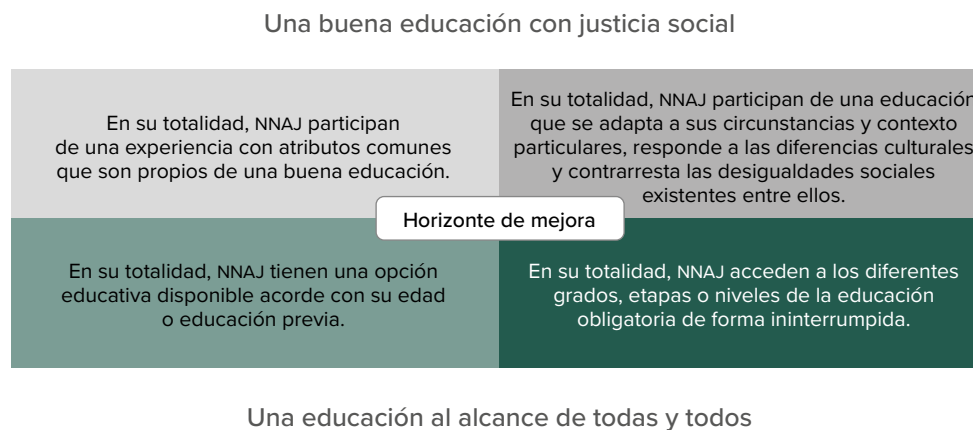
⁴ Este sistema está conformado por el conjunto de actores, instituciones y procesos estructurados y coordinados que contribuyen a la mejora continua de la educación, para dar cumplimiento a los principios, fines y criterios establecidos en la Ley General de Educación y en la Ley Reglamentaria del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación.

Un horizonte de mejora como referente del análisis

Para Mejoredu, la *mejora continua de la educación* implica un proceso progresivo, gradual, sistemático, diferenciado, contextualizado y participativo que se orienta a garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación de todos los habitantes de nuestro país, particularmente NNAJ. Supone, en primer lugar, un escenario deseable para la educación en México, que en Mejoredu se ha definido como *horizonte de mejora*; en segundo lugar, el desarrollo de procesos en el SEN que permitan acortar la distancia y reducir las diferencias entre ese horizonte y la situación en la que se encuentra el objeto de estudio en cada momento del análisis. Los estadísticos e indicadores de las siguientes páginas toman como referente central este planteamiento.⁵

El horizonte de mejora mencionado delinea un escenario donde los habitantes del país, en especial NNAJ, ejercen su derecho a la educación en forma plena. Esto plantea al Estado mexicano la obligación de avanzar en la generación de las condiciones necesarias para que todas y todos participen de una buena educación con justicia social. El horizonte se sostiene en dos pilares fundamentales: 1) una buena educación con justicia social, y 2) una educación al alcance de todas y todos (figura 1).

Figura 1 Horizonte de mejora para la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en México



Una buena educación

El planteamiento de una *buena educación* permite discernir las características deseables que ésta debería tener, las cuales se definen histórica y socialmente a partir de

⁵ Esta perspectiva construida por Mejoredu sobre la mejora continua se desarrolla con más detalle en el documento titulado *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación* (Mejoredu, 2020).

posiciones, proyectos y procesos políticos.⁶ Así, estas características aparecen delineadas en el artículo 3° de nuestra Constitución cuando establece, por ejemplo, que la educación deberá promover el desarrollo armónico de las facultades del ser humano. En el marco de esa perspectiva constitucional, la concepción de Mejoredu sobre una buena educación con justicia social integra dos dimensiones: 1) una educación aceptable y común; y 2) una educación equitativa.

Una educación *aceptable y común* implica un conjunto de cualidades deseables que debe tener la experiencia educativa de la totalidad de NNAJ: significativa, integral, digna, participativa, libre, relevante, trascendente y eficaz.⁷ La omisión de dichas cualidades en la educación que se brinda resulta inaceptable y, en consecuencia, éstas sientan las bases de una educación común. Por otra parte, la educación también debe ser *equitativa*, lo cual implica que, para garantizarla, deben reconocerse las desigualdades sociales entre NNAJ, así como sus diferencias culturales y la diversidad de sus necesidades individuales, a partir de lo cual podrá ofrecerse una educación diferenciada, pertinente e inclusiva. De esta manera, es posible garantizar una educación aceptable y común a todas y todos, esto es, una buena educación con equidad y justicia social.⁸

Una educación al alcance de todas y todos

Para Mejoredu, una educación al alcance de todas y todos implica considerar dos dimensiones más del horizonte hacia el cual deben avanzar los procesos de mejora: 3) una educación disponible; y 4) una educación accesible.⁹ Asegurar el derecho a la educación de la totalidad de NNAJ requiere que exista una *opción disponible* en función de su edad y educación previa. Además, exige que en todas las escuelas existan infraestructura adecuada, docentes con formación específica y acceso a materiales educativos básicos. Por otra parte, una *educación accesible* supone que ésta sea una realidad para todas las NNAJ y que sea gratuita y cercana a sus hogares, de tal forma que no se coloque a nadie en situación de desventaja para acceder a ella. En suma, una educación disponible y accesible es una educación al alcance de todas y todos.

⁶ Para una argumentación sobre la importancia de hablar de buena educación y de abordarla como un problema normativo y, por tanto, de carácter político y no técnico, véase Biesta (2008 y 2010). Para la diferencia entre educación y buena educación, véase, por ejemplo, Mialaret (1981).

⁷ Hay una explicación detallada de estas cualidades en Mejoredu (2020).

⁸ Para el significado y las implicaciones de la justicia social en el ámbito educativo, véanse Dubet (2006), Abu El-Haj (2006), Gewirtz (2006) y Levinson y Fay (2016).

⁹ En Mejoredu el punto de partida para pensar en el contenido y las dimensiones del horizonte de mejora de la educación fue el esquema de las cuatro A de Katarina Tomasevski (Tomasevski, 2004 y 2006), quien entiende el derecho a la educación como la garantía de que ésta sea asequible, accesible, aceptable y adaptable. No obstante, conforme se construyó la perspectiva que aquí se presenta, dichas dimensiones fueron adquiriendo un significado propio. La diferencia en el contenido de cada dimensión llegó a ser tal que dos de ellas tomaron otro nombre. No obstante, las dos dimensiones asociadas al segundo pilar de nuestro horizonte de mejora mantienen el título original del trabajo de Tomasevski.

El proceso de mejora continua implica que los actores educativos emprendan acciones, programas o políticas en diferentes campos de acción –por ejemplo, en los de formación inicial de los docentes, participación social, desarrollo de materiales educativos o gestión educativa y escolar–, en el marco de sus ámbitos de participación y responsabilidad –la escuela, la zona de supervisión escolar, el sistema educativo estatal o el SEN, entre otros–, orientados por el horizonte de mejora. De forma paulatina y diferenciada, los atributos de éste se concretan en las características de las escuelas, de la supervisión escolar, de los sistemas educativos estatales y del sistema nacional; en los aprendizajes y el desarrollo de las capacidades de estudiantes, docentes y demás actores educativos, así como en los cambios o transformaciones en el trabajo docente, la participación social y otros campos de acción.

El horizonte de mejora, que ha sido apenas esbozado, constituye el referente fundamental a partir del cual se analizan los datos estadísticos e indicadores a lo largo de los capítulos que conforman esta obra. Las exposiciones sobre cada indicador buscan dar cuenta de la medida en la que el SEN cumple y avanza en su responsabilidad de garantizarles a todas y todos la participación en una buena educación con justicia social.

El diseño del documento

Los criterios utilizados para la selección y la construcción de las estadísticas e indicadores que conforman este compendio atendieron a las necesidades de hacer un seguimiento de la mejora continua, así como de ofrecer información respecto de su avance en relación con las dimensiones del horizonte educativo al cual se aspira. En ese sentido, la obra ofrece análisis sobre los actores más relevantes y significativos implicados en los procesos educativos, sobre la medida en que NNAJ ejercen su derecho a la educación, sobre algunos factores que inciden en el cumplimiento de este derecho, y sobre los resultados de aprendizaje logrados.

El método utilizado en la generación de los indicadores es de tipo descriptivo, lo que implicó el cálculo de proporciones, tasas, razones o promedios y, en el caso de las encuestas probabilísticas, métodos estadísticos más elaborados para decidir si las diferencias observadas entre una y otra categorías o subpoblaciones eran estadísticamente significativas.

Esta obra articula información de diversas fuentes y en distintos grados de análisis; en su construcción se cuidó el rigor técnico necesario y, al mismo tiempo, el uso de un lenguaje que la hiciera accesible para un número amplio de destinatarios. Se reconoce que los procesos educativos se producen en diferentes niveles y escalas del SEN, pero también en contextos diferenciados; por ello, las unidades de observación son las escuelas y los planteles escolares; los supervisores, directores y docentes; así como la población estudiantil. Alrededor de ellos se abordan distintos factores que pueden incidir en el avance hacia el horizonte de mejora expuesto en

el apartado anterior. En este sentido, las estadísticas y los indicadores que aquí se presentan se desagregan en diversos tópicos de análisis, con el propósito de profundizar y apreciar las áreas de mejora para avanzar en el cumplimiento del derecho a la educación de la totalidad de NNAJ de nuestro país.

La información que se presenta en este documento corresponde principalmente al ciclo escolar 2018-2019, y en varios casos se le compara de manera general con la del ciclo 2013-2014;¹⁰ proviene de estadísticas que generó la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la SEP (SEP-DGPPYEE), con datos recabados mediante el Formato 911. Adicionalmente, se usaron las estimaciones de pobreza en México que realiza el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval); datos de los censos de población y de encuestas sociodemográficas, como la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) y la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH), que realiza el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), cuya información resulta relevante y útil, y permite hacer un acercamiento mayor a la identificación de factores asociados con el avance en educación a escalas tanto nacional como estatal.

Aun cuando el Formato 911 se ha enriquecido a través de los años y ofrece información cada vez más precisa sobre los centros educativos, hay retos pendientes en la recuperación de datos sobre temas específicos: condiciones de infraestructura de los Centros de Atención Múltiple y su mantenimiento; existencia de bardas perimetrales; frecuencia de disponibilidad de agua potable; entorno de las escuelas; perfiles profesionales de supervisión y de educación especial; así como condiciones de contratación del personal que se desempeña en educación inicial, entre otros.

La pertinencia y la mayor utilidad de un documento como el presente residen en la multiplicidad de variables obtenidas de distintas fuentes, las cuales se comparan y combinan para robustecer los análisis y visibilizar tanto las desigualdades prevalentes para ciertos grupos poblacionales en materia de educación como los avances obtenidos en un periodo definido.

Esta obra incorpora información sobre temas de gran relevancia que hasta el momento no se habían incluido de manera detallada en publicaciones de su naturaleza, como la referida a: los Consejos Escolares de Participación Social en la Educación; la formación inicial; la disponibilidad de libros de texto gratuitos en las escuelas al inicio del ciclo escolar; la medida en la que estudiantes y escuelas del tipo de servicio general cuentan con docentes de especialidades (educación física, artes, idiomas, tecnologías); y la entrega de materiales a las escuelas que ofrecen educación indígena. También por primera vez en un documento como este se integra información

¹⁰ Los periodos referidos en la comparación de ciertos indicadores o estadísticos aluden en algunos casos a los ciclos escolares 2013-2014 y 2018-2019; en otros, se hacen contrastes tanto entre 2012 y 2018 como entre 2013 y 2019. Se procuró que los puntos de corte de la información muestral fueran lo suficientemente amplios para ofrecer información confiable que permitiera hacer cotejos con el periodo sexenal anterior.

sobre los perfiles de maestras y maestros de educación preescolar, primaria y superior –en el caso de instituciones formadoras de docentes–; los perfiles de directoras y directores de educación obligatoria; y sobre docentes que hablan, leen y escriben la lengua indígena de las comunidades atendidas por preescolares y primarias indígenas. Se recupera el análisis de algunas estadísticas e indicadores utilizando la desagregación de la información para escuelas multigrado; se incluye información sobre la estructura organizativa de las escuelas y las supervisiones de zonas escolares; y se acopia información captada por vez primera por el Formato 911 de la SEP en relación con la infraestructura física educativa de las escuelas de educación básica y media superior.

Estructura del documento

La estructura de esta obra consiste en nueve capítulos. El primero describe los contextos *demográfico y socioeconómico* en nuestro país, para dar cuenta de las condiciones en las que se ofrecen los servicios educativos; la información expuesta es un referente importante para comprender los indicadores y estadísticas de los capítulos siguientes.

El segundo presenta información que describe la *estructura y dimensión del Sistema Educativo Nacional*, destacando los aspectos más relevantes de su organización, volumen y distribución por tipos y niveles educativos, sostenimientos y modalidades.

El tercer capítulo aborda el tema de los *estudiantes*, y ofrece indicadores que reflejan la medida en la cual se aseguran a NNAJ el acceso, la permanencia, el aprendizaje, el tránsito y el egreso de los niveles educativos obligatorios.

El capítulo cuarto aporta información sobre *docentes y directivos*, la cual permite conocer su número por tipos y niveles educativos, así como caracterizarlos por sexo, edad, nivel de estudios y algunas de sus condiciones laborales.

El quinto capítulo habla sobre la *formación inicial* e indica el número y las características de los futuros docentes, cuáles carreras eligieron cursar y a qué tipo de instituciones de educación superior del campo de la formación docente acuden. Esta información contribuye al conocimiento general sobre las escuelas normales, unidades y subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional y otras instituciones de educación superior que forman a los docentes en México.

Un capítulo más, el sexto, se refiere a las *escuelas*. Su información ayuda a conocer las características actuales de los centros escolares y, cuando es posible, su evolución en los últimos años; da cuenta así de la diversidad de centros educativos, el estado de su infraestructura física y de su organización escolar.

El capítulo séptimo describe las *supervisiones escolares*, partiendo de la premisa de que los equipos que las conforman juegan un papel importante en los procesos de

mejora continua de la educación básica; por ello, se brinda la información disponible sobre su número y distribución, así como la relativa a algunas características de las condiciones de las supervisiones escolares.

El octavo capítulo expone el tema de los *Consejos Escolares de Participación Social en la Educación* (CEPS) con información relevante, a pesar de su brevedad, puesto que abre la oportunidad de realizar un primer acercamiento a la colaboración organizada de diversos actores confluyentes en las escuelas, con cierta incidencia en la mejora de éstas.

El noveno capítulo presenta los *resultados educativos* relacionados con los aprendizajes de los estudiantes, lo cual aporta elementos para determinar en qué medida el SEN avanza en el cumplimiento del derecho a la educación; considera, además, la relación existente entre la escolaridad y el mercado laboral.

Por último, se incorpora un apartado de *principales hallazgos* con la intención de brindarle al lector una síntesis que rescate los aspectos más relevantes del análisis hecho a partir de los indicadores educativos y ampliar su reflexión al respecto. Se buscó destacar factores sustantivos que identificaran tópicos de interés particular para dar lugar a abordajes temáticos específicos entre actores de la administración pública –Mejoredu inclusive– y otras instituciones o grupos de investigación a través de diversos análisis, estadísticos o de otro tipo.

Cuando la información lo permite, los análisis estadísticos incorporan la perspectiva de género y se pone especial atención en enfocar los avances en materia de equidad e inclusión, eje transversal de todos los capítulos, que –como aporte novedoso– incluyen sendos mapas temáticos para mostrar el comportamiento de algunas variables de interés a escala de entidad federativa.

Quienes deseen profundizar en la metodología del diseño de los indicadores podrán consultar las fichas técnicas en el volumen complementario de esta obra. Ahí se expone con mayor amplitud la definición de los indicadores, su utilidad, su fórmula de cálculo, sus limitantes y su interpretación, así como los datos requeridos para calcularlos, la periodicidad con que se obtiene la información y sus fuentes. Se formularon también algunas notas técnicas con el fin de explicar el análisis de la información que se obtuvo a partir de encuestas institucionales, así como para aclarar algunas cuestiones sobre los temas de educación especial y salario relativo relacionado con la educación, a fin de precisar estimaciones o conceptos utilizados.

Es oportuno decir que, en un proceso simultáneo a la construcción de esta obra, la Comisión elabora una serie de cuadernos estatales que profundizan en estadísticas e indicadores de cada una de las treinta y dos entidades federativas que integran el país. La serie estará a disposición de la sociedad, las autoridades y los actores educativos en el transcurso de 2021.

Esta primera edición de *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México* aspira a convertirse en una herramienta de consulta permanente, junto con otras alternativas de acceso a la información que Mejoredu pondrá a disposición de quienes se interesen por conocer más sobre el SEN. El reto es diversificar las opciones que permitan darle seguimiento a la mejora continua y ampliar y profundizar el conocimiento sobre nuestra realidad educativa.



Referencias

- Abu El-Haj, T. R. (2006). *Elusive justice: wrestling with difference and educational equity in everyday practice*. Routledge.
- Biesta, G. (2008). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46. doi:10.1007/s11092-008-9064-9
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. [en edición].
- Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades: ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.
- Gewirtz, S. (2006). Conceptualizing social justice in education: mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469-484. doi:10.1080/0268093980130402
- Levinson, M., y Fay, J. (2016). *Dilemmas of educational ethics*. Harvard Education Press.
- Mialaret, G. (1981). *Ciencias de la educación*. Oikos-Tau.
- Secretaría de Educación Pública (2019, 30 de septiembre). [Decreto por el que se Expide la Ley Reglamentaria del Artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación](#). Diario Oficial de la Federación.
- Terigi, Flavia (2008). *Seminario Virtual de Formación. Lecturas acerca de las políticas educativas de inclusión e igualdad*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Tomasevski, K. (2004). *Asalto a la educación*. Intermón Oxfam.
- Tomasevski, K. (2006). *Human rights obligations in education: the 4-A scheme*. Wolf Legal Publishers.



CONTEXTO

Conocer las características del contexto y las condiciones en las que se desenvuelven los procesos educativos permite tener referentes para dimensionar tanto los avances como los retos que enfrenta el sistema en la garantía del derecho a la educación, así como para que los diferentes actores orienten sus esfuerzos de mejora continua. La contextualización que se presenta en este capítulo describe las condiciones en que opera el Sistema Educativo Nacional (SEN) para garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación de toda la sociedad, particularmente de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) que, como consecuencia de procesos históricos de discriminación y exclusión, viven en situación de vulnerabilidad: indígenas, así como quienes presentan alguna discapacidad, habitan en zonas de alta marginación y viven en condiciones de pobreza extrema, entre otros.

La reforma constitucional de 2019 amplió las atribuciones del Estado mexicano en la educación y fortaleció su preponderante papel en la tarea de garantizar una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral en todos los tipos y niveles, desde la educación inicial hasta la superior (Decreto del 15 de mayo de 2019). Bajo este marco, las acciones de mejora continua de la educación deben considerar como uno de sus referentes que la naturaleza, el alcance y el impacto de las acciones de los diversos actores educativos están condicionados por las características demográficas, culturales, económicas, políticas y sociales de estudiantes y docentes, y de las localidades donde se ubican las escuelas.

En este capítulo se describen los aspectos del contexto demográfico y socioeconómico más distintivos, los cuales reflejan las condiciones diferenciadas en que se desenvuelven los actores educativos. Esta información es relevante para visibilizar los elementos que podrían estar asociados a los resultados observados de los indicadores y estadísticas que se presentan en los capítulos siguientes, y porque permite comprender que en la distribución y la planificación de recursos y procesos es necesario tomar en cuenta tanto una diversidad de factores que influyen en el comportamiento del SEN como sus interacciones con otros sistemas sociales, por ejemplo, el laboral, el familiar y el económico.

En primer lugar, se ofrece un análisis sobre la dinámica demográfica de México; posteriormente, se introducen indicadores que destacan las características referidas al tamaño y la distribución de la población en edad escolar, el acervo educativo de la población mexicana y los recursos que el Estado invierte en este ámbito. Al vincular esta información con otros factores, se visibiliza la inequidad en el ejercicio



del derecho a la educación entre personas y grupos sociales. Pobreza, sexo, lengua indígena, discapacidad, grado de marginación y tamaño de localidad son algunos de esos factores.



Dinámica demográfica y estructura de la población por edad y sexo



El bono demográfico es una oportunidad única del Estado para la inversión prioritaria en educación, con menores presiones financieras provenientes del cumplimiento de otros derechos.

El conocimiento sobre el volumen y crecimiento de la población en la edad idónea para cursar determinado nivel o tipo educativo es un insumo importante en la planeación y asignación de recursos materiales y humanos. Los cambios en la dinámica demográfica y de las condiciones de vida de la población en edad escolar son factores que deben considerarse a fin de avanzar hacia un horizonte donde se garanticen el acceso, el tránsito, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de NNAJ –especialmente de aquellos en situación de vulnerabilidad– en cada nivel y tipo de la educación obligatoria.

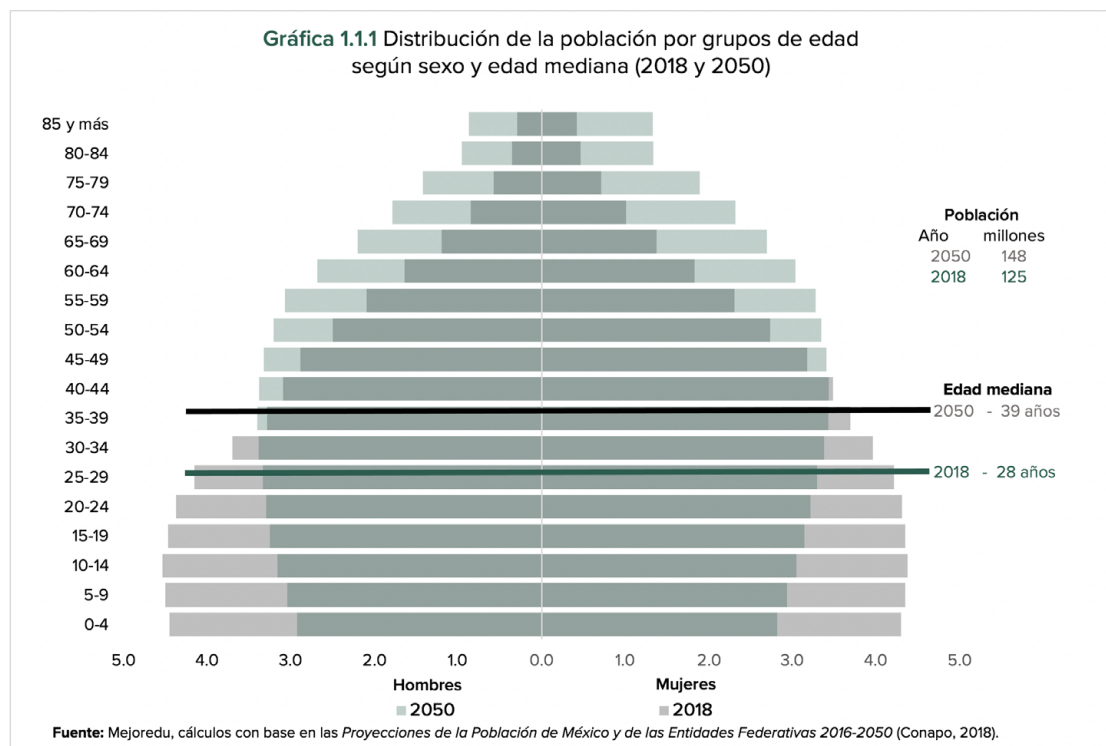
Se estima que en 2018 vivían en México más de 125 millones de habitantes. Esta cifra coloca al país como el decimoprimer más poblado de todo el mundo en una lista que encabezan China e India, con más de 1300 millones de habitantes cada uno. En el continente americano México es el tercer país entre los más poblados; encabezan la lista Estados Unidos y Brasil, con más de 300 y 200 millones de personas, respectivamente.

La población mexicana crece actualmente a una tasa de 1% anual; esto significa que cada año se agregan al país alrededor de 1.25 millones de habitantes. Una reducción de la fecundidad y un descenso en la mortalidad han dado como resultado este crecimiento que, a su vez, ha cambiado de manera importante la estructura de la población por edad: gradualmente el país ha tenido una expansión relativa y absoluta de la población adulta, así como un descenso en el peso relativo de la población joven y en edad escolar. Semejante comportamiento se ha acentuado en las últimas dos décadas.

La tasa de crecimiento poblacional que experimenta actualmente el país es notablemente menor en comparación con las de otros periodos de la historia reciente de México: a inicios de la década de los años 60 el crecimiento anual era de alrededor de 3.4%, el ritmo más alto registrado en las últimas décadas del siglo anterior. A esa velocidad, en sólo 21 años el número de habitantes se duplicó, al pasar de 36 millones en 1960 a 72 millones en 1981. Con el ritmo de crecimiento actual sería necesario que transcurrieran 68 años para que la población se duplicara. Sin embargo, la tasa de crecimiento poblacional no es fija, y se espera que paulatinamente se reduzca a 0.1% anual para el año 2050 (Consejo Nacional de Población [Conapo], 2018). Ello tendrá como consecuencia una dinámica demográfica en la cual la población en edad escolar disminuirá gradualmente en términos absolutos y relativos.

Además de conocer el tamaño total de la población, es importante en los procesos de planeación describir los grupos de edad que la componen, ya que, dependiendo de la etapa de vida en la que se encuentran las personas, cambian sus necesidades en términos de educación, salud, seguridad social, inversión, entre otras. Para la población infantil y la juvenil se demandan mayores servicios educativos y de salud pública; las personas en edad económicamente activa –que se encuentran en la etapa de mayor contribución a la producción del país– requieren más atención en cuestiones laborales; y entre quienes tienen edades mayores se incrementa la demanda de servicios de salud y prestaciones sociales para el retiro.

La dinámica demográfica en el país ha moldeado la estructura etaria de la población mexicana; así, se observa que la población infantil y juvenil ha ido –e irá– paulatinamente en descenso, mientras la de adultos mayores irá ganando peso relativo en la distribución por edad. Dicha evolución puede mostrarse claramente recurriendo a una herramienta muy útil en la demografía: las pirámides de población, que son gráficas de barras apiladas una sobre otra cuyo eje vertical corresponde a un determinado grupo de edad, en tanto que el horizontal, a la proporción de personas relativa a cada grupo respecto del total de población, distinguiendo por sexo –los hombres en la parte izquierda y las mujeres en la derecha–. La población de menor edad se muestra en la base de la pirámide, y la de mayor, en la cúspide. Exponer las proporciones de edad y sexo permite analizar poblaciones para distintas regiones y en periodos de tiempo distintos, como en la [gráfica 1.1.1](#), donde se compara la población en México en dos puntos del tiempo: la de 2018 y la proyectada para 2050.



Se estima que la población pasará de 125 millones en 2018 a 148 millones en 2050. Sin embargo, lo relevante no sólo es el aumento en el volumen poblacional: es necesario observar la forma en que se modifican los grupos de edad. En 2018 la proporción de población en los primeros dos grupos quinquenales de edad (0 a 9 años) es menor que la de los adolescentes de 10 a 14 años, lo cual es un signo inequívoco de la reducción sostenida de la fecundidad en los últimos 20 años. Se espera que el número de nacimientos se reduzca todavía más y, en consecuencia, que disminuya paulatinamente la proporción de población en edad de asistir a la escuela. En el grupo de 25 a 29 años el número de mujeres supera al de hombres, y en la pirámide se muestra claramente que esta situación persiste en las edades mayores. Esto se traduce en que la esperanza de vida para las mujeres es mayor que para los hombres y, por lo tanto, hay un mayor número de adultas mayores; sin embargo, también ellas gozan en menor medida de pensiones para el retiro y jubilación, al tener una más baja participación en el mercado de trabajo remunerado.

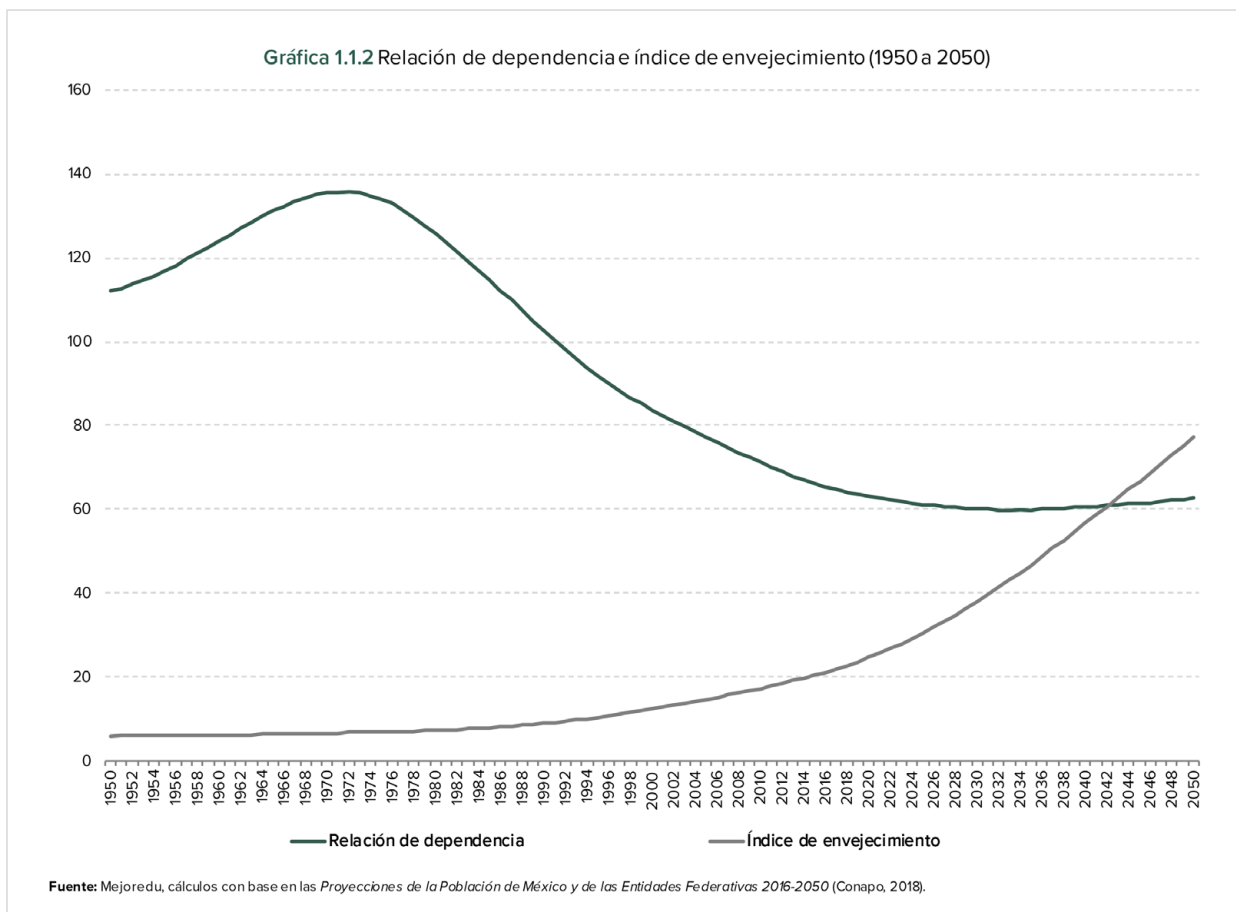
La estructura de la población puede describirse de acuerdo con la forma de la pirámide. En una población donde prevalecen los jóvenes, la base es más amplia y, a medida que asciende la edad, se va adelgazando. Ya no es el caso de México: la [gráfica 11.1](#) muestra cómo en 2018 esta base, la cual representa a los grupos de edad de 0 a 4 y de 5 a 9 años, era más reducida que la de los siguientes dos grupos etarios. Hacia 2050 el proceso de envejecimiento de la población provocará una forma menos parecida a la de una pirámide: se engrosarán los grupos de edad adulta avanzada. La edad mediana, es decir, la que divide en dos partes iguales la distribución por edad de la población, pasará de 28 a 39 años en un periodo de 32 años; ello significa que para 2050 la mitad de la población tendrá más de 39 años y la otra mitad, menos de esa edad. Así, la proporción de personas mayores de 30 y, principalmente, de 65 años y más, será cada vez mayor, y habrá una importante reducción de la población infantil. Este descenso de la población en edad escolar, absoluto y relativo, se producirá de forma gradual en los próximos años y provocará cambios en la estructura organizativa de las escuelas de educación básica.

La población de 0 a 17 años que en 2018 tenía la edad típica para cursar la educación inicial, la básica y la media superior representaba 31.8% del total; en 2050 será de 21.7%. En contraparte, aquellos que cuenten con 65 años o más pasarán de 7.2% del total a 16.8%. Estos dos grupos de edad representan la población dependiente, ya que los primeros están en edad escolar y los segundos, en edad de retiro. El grupo al que no se considera población dependiente corresponde a las personas en edad de trabajar, es decir, de 18 a 64 años, y se le conoce como población en edad económicamente activa. Este segmento permanecerá casi en la misma proporción en los dos años analizados: 60.9 y 61.5%, respectivamente. El porcentaje de población económicamente activa era significativamente menor en el año 2000 (54.4%), y representaba menos de la mitad en 1950 (47.2%).

Que la mayor cantidad de la población esté en edad de trabajar es una oportunidad favorable para el desarrollo económico del país, pues, además de haber más personas en

edades productivas, implica menores gastos de consumo para el Estado, como en salud y educación. A esta mayor proporción de población en edad de trabajar y al beneficio económico que representa se le denomina “bono demográfico”.

Una medida útil para monitorear a la población en edad de trabajar (18 a 64 años) y a la población dependiente (la menor de 18 años y la mayor de 64) es la relación de dependencia. Ésta indica cuántas personas consideradas como dependientes hay por cada 100 en edad de trabajar. Antes de la década de los 90 era mayor el número de personas dependientes que el de aquellas en edad productiva; el valor máximo se alcanzó en 1972, cuando había 136 menores de 18 años y mayores de 65 por cada 100 personas en edades jóvenes y adultas. En 2018 esta relación era de 64 personas dependientes por cada 100 en edad productiva, y se espera alcanzar el valor mínimo en 2033 (es decir, 60). A partir de ese año volverá a incrementarse de forma paulatina la relación de dependencia (gráfica 1.1.2).



Con el bono demográfico se tiene una gran oportunidad para reducir presiones financieras en los gobiernos y en los hogares, así como para aumentar la producción, el ahorro y la inversión. No obstante, estos beneficios no sucederán de manera fortuita; el aprovechamiento del bono demográfico requiere abrir fuentes de trabajo, invertir



en educación, propiciar la formación de mujeres y hombres cualificados y ofrecer una adecuada atención a la salud de la población. Todavía es posible obtener ventaja de parte de este dividendo demográfico, y las políticas y acciones de mejora continua de la educación deben considerar esta oportunidad histórica y ser acordes con las necesidades personales y comunitarias de la población en edad escolar del país. En relación con esto, es necesario crear condiciones para el despliegue sustentable y con sentido humano de las capacidades intelectuales, creativas y sociales de la población, así como para el aprovechamiento de la fuerza laboral productiva e incentivar el ahorro y la inversión.

El índice de envejecimiento, que vincula la cantidad de personas adultas mayores (65 años y más) con aquellas en edad escolar (0 a 17 años), aparece delineado en la [gráfica 1.1.2](#), contiguo a la razón de dependencia. Éste permite analizar cómo se prevé el incremento proporcional de la cantidad de adultos mayores en el país en un horizonte temporal de 30 años. Es importante la evolución de este índice, pues con el paso de los años la gran proporción de personas en edad productiva que hoy constituye el bono demográfico llegará a la edad de retiro y ejercerá una presión muy alta en el sistema de seguridad social del Estado. En 2018 había 23 adultos mayores por cada 100 NNAJ en edad escolar, pero el inminente proceso de envejecimiento por el que transita México provocará que en 2050 haya 77 personas en edad de retiro por cada 100 en edad escolar; ello implicará mayor gasto en atención a los adultos mayores y, en consecuencia, uno menor para la atención de las generaciones de jóvenes en condiciones de estudiar.

1.2

Población en edad escolar típica de educación obligatoria



Durante el sexenio que inició en 2007 comenzó un proceso de reducción de la población de 0 a 17 años que en el mediano y el largo plazos llevará a la reasignación diferenciada de recursos.

Una educación disponible y accesible para la totalidad de NNAJ, independientemente de su origen étnico, social, económico o cultural, constituye una aspiración considerada en el horizonte de mejora continua. Para lograrla, resulta indispensable, entre otras cosas, el conocimiento del volumen de la población a atender por parte del SEN. Saber el número de personas en edad de cursar la educación obligatoria le permite al SEN prever los recursos públicos necesarios a fin de proporcionar los bienes y servicios educativos suficientes para que todas ellas tengan a su alcance una opción educativa de acuerdo con su rango de edad y educación previa.

Los tipos y niveles educativos obligatorios del SEN están estructurados de forma secuencial, lo cual permite esperar que las personas inicien su escolarización a la edad de 3 años en preescolar¹ y finalicen la educación media superior al cumplir los 18 años. En congruencia con esto, se presenta un análisis desglosado de la demanda potencial de servicios de la educación obligatoria por grupos etarios –incluyendo al

¹ De acuerdo con lo que establece la normatividad vigente, la edad mínima para ingresar a la educación preescolar es de 3 años, y de 6 años para ingresar a primaria (Ley General de Educación, art. 42, 30 de septiembre de 2019).

de la educación inicial (0 a 2 años)—: 3 a 5, preescolar; 6 a 11, primaria; 12 a 14, secundaria; y 15 a 17 años, media superior. En este capítulo se han elegido referencias temporales asociadas al inicio y al fin de cada administración del gobierno federal (periodos sexenales), porque es de esta manera como se configura la planeación gubernamental en el país.

En 2018 la población de 0 a 17 años se estimó en 39.9 millones de personas, equivalentes a 31.8% del total de los habitantes (tabla 1.2.1). Tal porcentaje fue menor al observado en 2013, cuando este grupo de edad representaba 34% del total, contracción que fue consecuencia de una tasa de crecimiento promedio anual negativa de 0.2%. Es decir, durante el sexenio 2013-2018, la población en edad escolar fue disminuyendo en términos absolutos y relativos. Este proceso se inició durante el periodo 2007-2012, cuando hubo una tasa de crecimiento cercana a cero; en los próximos años se acelerará gradualmente: durante el periodo 2019-2024 la población en edad escolar se reducirá a un ritmo anual de 0.4%, y para el periodo 2025-2030 la reducción anual será de 0.6%.

El decrecimiento previsto en los próximos años de cada grupo de edad típica para

Tabla 1.2.1 Población por sexenio según edad idónea para cursar la educación básica o media superior (2007-2030)

Sexenio	Inicial 0 a 2	Preescolar 3 a 5	Primaria 6 a 11	Secundaria 12 a 14	Media superior 15 a 17	Total 0 a 17
Relativo a la población total						
2007	6.2	6.2	12.4	6.2	6.0	37.0
2012	5.7	5.8	11.5	5.7	5.7	34.4
2013	5.6	5.7	11.4	5.6	5.6	34.0
2018	5.2	5.3	10.6	5.4	5.3	31.8
2019	5.1	5.2	10.5	5.3	5.3	31.4
2024	4.7	4.8	9.9	5.0	5.0	29.4
2025	4.6	4.7	9.8	4.9	5.0	29.1
2030	4.3	4.4	9.1	4.7	4.7	27.2
Crecimiento medio anual						
2007	-0.1	-0.1	0.1	-0.1	0.4	0.0
2012	-0.4	-0.2	-0.2	0.1	0.0	-0.2
2013	-0.4	-0.2	-0.2	0.1	0.0	-0.2
2018	-0.8	-0.7	-0.3	-0.3	-0.1	-0.4
2019	-0.8	-0.7	-0.3	-0.3	-0.1	-0.4
2024	-0.8	-0.8	-0.7	-0.4	-0.2	-0.6
2025	-0.8	-0.8	-0.7	-0.4	-0.2	-0.6
2030	-0.8	-0.8	-0.7	-0.4	-0.2	-0.6
Población						
2007	6 740 766	6 751 330	13 430 454	6 731 123	6 564 120	40 217 793
2012	6 706 045	6 728 385	13 474 982	6 683 841	6 684 130	40 277 383
2013	6 692 123	6 711 553	13 472 363	6 685 391	6 665 784	40 227 214
2018	6 546 999	6 628 796	13 333 426	6 711 546	6 656 956	39 877 723
2019	6 497 475	6 602 440	13 301 957	6 696 962	6 667 412	39 766 246
2024	6 248 754	6 374 826	13 087 093	6 610 185	6 622 265	38 943 123
2025	6 200 604	6 325 388	13 013 402	6 596 849	6 605 417	38 741 660
2030	5 968 079	6 087 314	12 544 591	6 462 871	6 528 588	37 591 443

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas 2016-2050* (Conapo, 2018).

cursar los tipos educativos y niveles de la educación obligatoria es diferenciado. Como consecuencia de la dinámica demográfica, los grupos de población de 0 a 2 y de 3 a 5 años disminuirán de forma más pronunciada durante los periodos 2019-2024 y 2025-2030 (se presentan tasas de -0.8% o cerca en ambos casos) que los de 12 a 14 y 15 a 17 años: para éstos, en el periodo 2019-2024 la contracción promedio anual será de 0.3 y 0.1%, respectivamente, y en 2025-2030, de 0.4 y 0.2% (tabla 1.2.1). A partir de 2019 toda la población en edad de cursar la educación obligatoria inició un lento pero sostenido proceso de reducción que llevará a replantear espacios y recursos de forma diferenciada en distintas zonas del país en el mediano y largo plazos.

1.3 Población en edad escolar por características seleccionadas

Un enfoque de derechos en educación como el que promueve la reciente reforma educativa implica tener presente el principio de igualdad sustantiva para garantizar el acceso y la permanencia en la educación obligatoria de la totalidad de NNAJ, sin importar diferencias culturales, sociales, económicas, étnicas, de género, discapacidad u orientación sexual, entre otras. Las condiciones en las que viven las y los niños de México les brindan desiguales oportunidades de acceder y permanecer en la escuela. Por ello, las acciones que se emprendan para mejorar la disponibilidad de servicios educativos deben reducir prioritariamente las brechas educativas entre quienes tienen mayores oportunidades y quienes viven en localidades apartadas y dispersas, por ejemplo, o enfrentan situaciones de vulnerabilidad.

La información que se presenta enseguida muestra el volumen y proporción de la población en edad escolar cuya relación con algunas características o condiciones de vida ha limitado su ejercicio pleno del derecho a la educación. Si se tiene la voluntad de asegurar una educación al alcance de todas y todos, y con justicia social, tan importante es conocer cuántas personas integran la población a la que el sistema educativo debe considerar prioridad, como saber quiénes son y cuáles son sus características.

Se estima que entre 2012 y 2018 la población de 3 a 17 años en el país pasó de 33.4 a 33.9 millones de personas (tabla 1.3.1). En este último año, 8.5% presentaba rezago educativo,² y casi la mitad estaba en situación de pobreza. Más de un cuarto residía en localidades con menos de 2 500 habitantes (28.1%), lo que supone un incremento porcentual y en números absolutos respecto a 2012, cuando esta cifra fue de 26.4%.

Poco más de 3.1 millones de NNAJ en edad escolar se encontraban en pobreza ex-

Continúa, p. 36 ►

² Las personas con rezago educativo son aquellas cuyo grado de escolaridad no corresponde con el establecido en la normatividad vigente de acuerdo con su año de nacimiento: nació antes de 1982 y no tiene primaria completa; nació después de 1982 y no terminó el nivel secundaria; o tiene entre 3 y 15 años y no tiene la educación obligatoria de acuerdo con su generación ni asiste a un centro de educación formal (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [Coneval], 2019b).

Tabla 1.3.1 Subpoblación por característica seleccionada según grupo de edad (2012 y 2018)

Característica seleccionada	0 a 2 años		3 a 5 años		6 a 11 años		12 a 14 años		15 a 17 años		3 a 17 años	
	2012	2018	2012	2018	2012	2018	2012	2018	2012	2018	2012	2018
Subpoblación relativa a la población total por grupo de edad												
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Sexo												
Mujeres	49.4	49.2	49.3	48.2	49.2	48.5	48.0	47.9	48.3	50.2	48.8	48.7
Tamaño de localidad												
Menor a 2 500 habitantes	27.3	28.9	26.6	29.0	26.8	28.7	26.6	27.5	25.4	26.7	26.4	28.1
Alta y muy alta	12.3	16.0	11.3	16.5	11.8	16.2	11.6	15.0	10.6	14.9	11.4	15.7
Marginación	11.0	11.3	11.0	10.7	11.3	11.2	11.2	11.0	10.6	10.7	11.1	11.0
Indígena	n.a.	n.a.	3.8	4.1	4.6	4.9	5.1	5.0	4.7	5.0	4.6	4.8
Hablante de lengua indígena	n.a.	n.a.	26.4	31.6	26.0	31.8	25.7	32.4	25.2	30.9	25.9	31.7
Autoadscrita indígena	0.7	0.8	1.0	1.5	1.9	2.4	2.0	3.0	2.0	2.6	1.8	2.4
Con discapacidad	6.7	5.7	6.3	5.1	6.7	5.4	7.0	5.6	7.3	5.8	6.8	5.5
Sin escolaridad	39.5	32.8	39.2	33.9	41.3	33.8	41.5	35.4	42.1	35.0	41.1	34.4
Básica incompleta	30.2	32.8	29.9	33.1	29.2	33.5	29.5	32.7	28.1	32.6	29.2	33.1
Básica completa	14.2	17.8	14.1	17.3	13.1	16.6	12.2	15.4	12.5	15.8	13.0	16.4
Media superior completa	9.4	10.9	10.5	10.6	9.7	10.6	9.9	10.9	9.9	10.8	9.9	10.7
Superior completa	26.0	27.2	27.0	27.5	27.8	27.3	24.7	24.8	19.9	21.1	25.4	25.5
I	23.8	23.6	23.7	23.0	24.3	24.3	23.2	23.0	21.8	21.8	23.5	23.3
II	20.5	20.4	20.3	20.7	20.4	20.2	21.0	21.3	22.2	21.7	20.9	20.8
III	17.4	16.3	16.4	16.8	15.4	16.3	18.0	17.9	20.6	20.3	17.2	17.6
IV	12.2	12.4	12.5	12.1	12.0	11.9	13.1	13.0	15.5	15.0	13.0	12.8
V	n.a.	n.a.	26.6	24.0	1.1	1.2	6.4	6.0	15.4	11.1	10.0	8.5
Con rezago educativo	54.6	50.7	56.9	52.9	55.6	50.2	52.8	48.9	47.3	45.3	53.6	49.4
Pobreza	12.1	9.6	14.1	11.9	12.3	9.2	11.6	8.8	10.1	7.5	12.0	9.3
Pobreza extrema	16.4	17.7	14.0	15.6	16.5	19.1	17.3	19.8	17.1	18.7	16.3	18.5
No pobre y no vulnerable												
Población												
Total	5 945 227	5 484 549	6 398 227	6 409 691	13 476 006	13 614 756	6 805 709	6 870 842	6 750 472	7 007 037	33 430 414	33 902 326
Sexo												
Mujeres	2 937 331	2 698 019	3 152 645	3 090 326	6 330 536	6 605 205	3 264 945	3 289 902	3 258 497	3 517 490	16 306 623	16 502 923
Tamaño de localidad												
Menor a 2 500 habitantes	1 620 399	1 586 488	1 698 775	1 681 891	3 613 077	3 904 655	1 807 406	1 886 048	1 715 100	1 873 139	8 834 358	9 525 733
Alta y muy alta	729 076	880 266	724 988	1 057 026	1 588 915	2 203 067	787 590	1 033 032	715 615	1 042 240	3 817 108	5 335 365
Marginación	656 406	618 412	705 596	684 543	1 520 852	1 520 362	760 078	756 913	718 069	750 533	3 704 595	3 712 351
Indígena	n.a.	n.a.	242 623	259 734	619 732	663 256	345 553	346 827	315 170	352 044	1 523 078	1 621 861
Hablante de lengua indígena	n.a.	n.a.	1 687 982	2 027 268	3 507 604	4 323 485	1 748 096	2 226 279	1 700 287	2 162 878	8 643 969	10 739 910
Autoadscrita indígena	39 008	46 194	62 363	96 359	258 831	332 109	137 585	203 542	135 641	181 101	594 420	813 111
Con discapacidad	396 164	311 206	405 495	325 575	906 848	736 837	475 903	381 714	491 242	405 957	2 279 488	1 850 083
Sin escolaridad	2 348 539	1 798 309	2 506 492	2 171 578	5 569 436	4 603 496	2 821 532	2 431 337	2 844 847	2 450 601	13 742 307	11 657 012
Básica incompleta	1 796 656	1 798 160	1 913 343	2 123 373	3 930 025	4 561 694	2 005 965	2 248 325	1 897 398	2 285 363	9 746 731	11 218 755
Básica completa	846 411	976 504	901 692	1 109 235	1 764 457	2 266 684	829 413	1 060 573	841 514	1 109 885	4 337 076	5 546 377
Media superior completa	556 204	600 370	669 704	679 930	1 303 422	1 446 045	670 621	748 893	665 435	755 231	3 309 182	3 630 099
Superior completa	1 546 880	1 493 036	1 729 251	1 760 473	3 747 309	3 710 429	1 682 005	1 703 581	1 340 030	1 481 879	8 498 595	8 656 362
I	1 413 463	1 294 544	1 516 891	1 472 519	3 279 191	3 313 327	1 579 399	1 577 819	1 470 991	1 528 613	7 846 472	7 882 278
II	1 219 048	1 121 076	1 301 085	1 326 117	2 745 840	2 748 117	1 429 977	1 466 830	1 498 684	1 522 778	6 975 586	7 063 842
III	1 035 914	896 422	1 051 751	1 077 562	2 078 691	2 220 270	1 225 082	1 231 371	1 387 444	1 422 473	5 742 968	5 951 676
IV	727 530	678 032	798 101	775 020	1 622 095	1 620 447	888 702	890 726	1 047 558	1 048 151	4 356 456	4 332 344
V	n.a.	n.a.	1 705 103	1 535 848	152 307	168 376	436 818	410 503	1 041 223	777 961	3 335 451	2 892 688
Con rezago educativo	3 244 746	2 782 341	3 643 647	3 388 187	7 491 366	6 835 239	3 593 178	3 359 669	3 195 903	3 774 495	17 924 094	16 757 590
Pobreza	721 198	529 083	899 916	763 326	1 652 657	1 253 140	789 872	604 727	683 707	526 580	4 026 152	3 147 773
Pobreza extrema	975 545	971 599	896 946	998 886	2 229 803	2 605 245	1 179 841	1 359 133	1 152 702	1 311 513	5 459 292	6 274 777
No pobre y no vulnerable												

n.a. No aplica.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en el Módulo de Condiciones Socioeconómicas 2012 (INEGI, 2013a); la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018 (INEGI, 2019a); el Índice de marginación por municipio 2010 y 2015 (Conapo, 2016); y la Medición de la pobreza 2012 y 2018 (Coneval, 2019a).

trema (9.3% del total), y 5.3 millones residían en municipios considerados de alta y muy alta marginación.

En 2012, 3.8 millones de personas en este grupo de edad vivían en municipios marginados –11.4% del total–.³ Sólo 16.3% de la población en edad escolar gozaba de bienestar económico y social,⁴ pues no presentaba carencias sociales ni se encontraba en situación de pobreza, y 3 de cada 4 vivían en hogares cuyo jefe no tenía escolaridad o tenía la educación básica incompleta o completa. Sólo 1 de cada 10 se encontraba en hogares donde el jefe de familia tenía educación universitaria completa.

La proporción de la población hablante de lengua indígena (HLI) en edad típica para asistir a la educación obligatoria se mantuvo constante entre 2012 y 2018; en este último año representaba 4.8% del total. En términos absolutos, dicho grupo se conformaba por poco más de 1.6 millones de NNAJ de entre 3 y 17 años a quienes el Estado debió otorgarles educación en su lengua materna y destinarles materiales educativos y personal que la hablara, a fin de asegurarles verdaderamente una educación equitativa e incluyente, acorde con los contextos culturales y étnicos del país. En el mismo tenor, había 813 111 niños y niñas con alguna discapacidad (2.4% del total) en edad para asistir a la educación obligatoria a quienes debió asegurárseles una educación incluyente con espacios e infraestructura para atender sus necesidades.

³ Es importante notar que, debido a la forma en que se calcula el índice de marginación, éste no es comparable en dos puntos en el tiempo. La información en la tabla y en el texto se coloca con el fin de describir la situación en 2012 y 2018 de forma separada.

⁴ Una persona goza de bienestar económico y social cuando su ingreso le permite adquirir los bienes y servicios para satisfacer sus necesidades y no presenta carencias sociales (Coneval, 2019b).



Distribución territorial de la población indígena de 0 a 17 años

México es un crisol donde se funden y conviven personas de distintas culturas, costumbres, religiones y grupos étnicos. Sin embargo, las diferencias en el acceso a los derechos fundamentales han derivado en desigualdades sociales que tienen como consecuencia la marginación y la pobreza de grandes grupos poblacionales. Estas desigualdades actúan en contra del avance hacia el horizonte de mejora,* porque limitan el derecho a la educación de NNAJ en general y, en mayor medida, de poblaciones específicas en el país, como las indígenas.

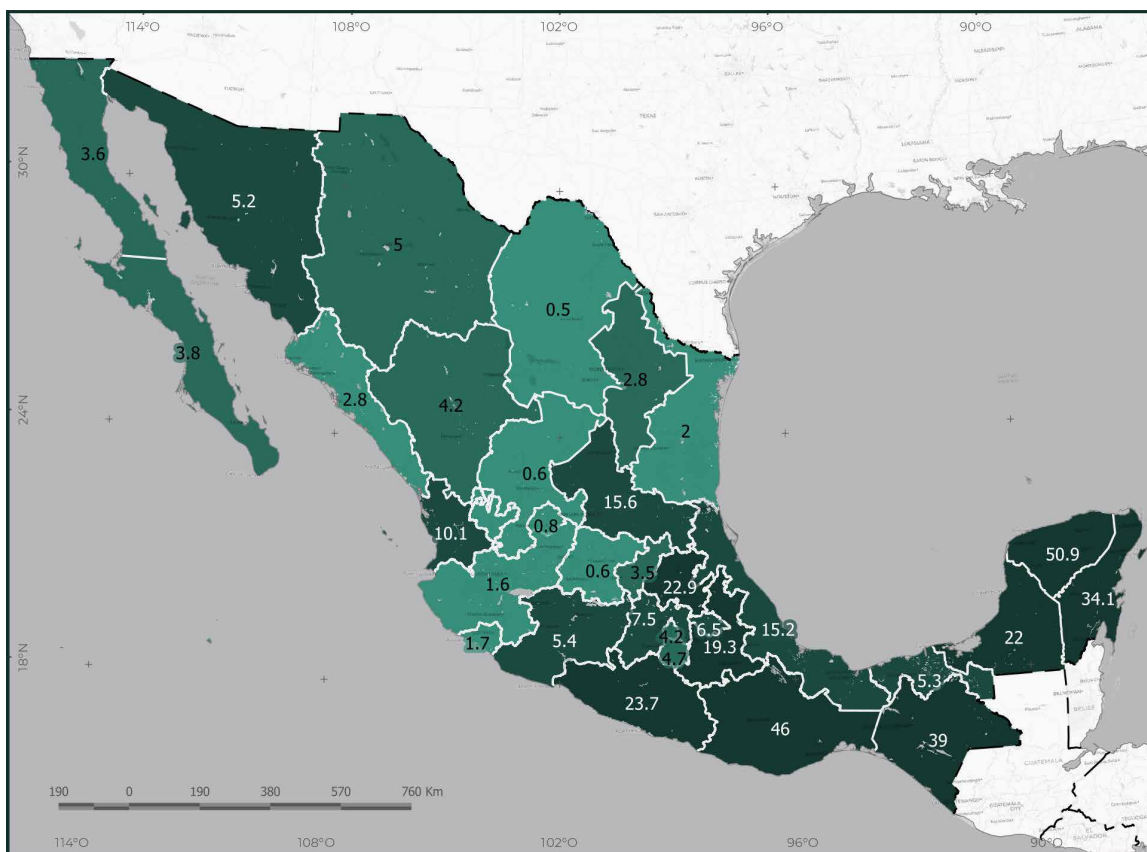
Generalmente se piensa que las poblaciones indígenas se ubican sólo en ciertas regiones de la república y que su tamaño es proporcionalmente menor de lo que es en realidad en relación con el total de la población. No obstante, las cifras señalan aspectos contrastantes de la población indígena y su ubicación territorial. A escala nacional, alrededor de 11.6% del total de las personas de 0 a 17 años se ubica en hogares clasificados como indígenas (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2015); ello equivale a 4.5 millones de NNAJ distribuidos en mayor o menor medida en todo el territorio nacional. El mapa señala los porcentajes de NNAJ en hogares indígenas respecto al total de la población de la misma edad por entidad federativa. Aquí es posible identificar cifras contrapuestas que sin duda representan un reto para el SEN, en el sentido de garantizar una educación inclusiva e intercultural en todo el país. Mientras que en entidades como Coahuila, Aguascalientes, Tamaulipas, Nuevo León y la Ciudad de México el porcentaje de NNAJ indígenas de 0 a 17 años no rebasa 5% del total, en el sur y el sureste del territorio nacional esta cantidad se acerca a una quinta parte de la población en esas edades, o la rebasa; entidades como Hidalgo, Puebla, Guerrero, Oaxaca, Chiapas, Campeche, Quintana Roo y Yucatán cuentan con un porcentaje importante de NNAJ que tienen derecho a una educación en su propia lengua y en sus propios contextos.

* El horizonte de mejora que propone la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) en el marco del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación consiste en que los habitantes de nuestro país y, particularmente, NNAJ ejerzan su derecho a la educación de forma plena a partir de sus dos pilares: 1) una buena educación con justicia social; y 2) una educación al alcance de todas y todos.

Bajo este marco pluricultural, las acciones que permitan avanzar hacia el horizonte de mejora, es decir, hacia una buena educación al alcance de todas y todos, y con justicia social, deberán atender desafíos importantes como se verá en capítulos posteriores.

Mapa 1.1 Población indígena en edad escolar

Porcentaje de población indígena de 0 a 17 años respecto al total de la misma edad



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Intercensal* (INEGI, 2015).

Nacional: 11.63
Estat: máx. = 50.91, mín. = 0.46

- 0.46 a 2.76
- 2.76 a 5.07
- 5.07 a 17.48
- 17.48 a 50.91

1.4

**Población atendible en el SEN
de acuerdo con su educación previa**

De acuerdo con las cifras que atañen al porcentaje de población atendible, los esfuerzos del Estado no han conseguido que la educación sea tan accesible para la población en contextos vulnerables.

Con una trayectoria educativa ideal se esperaría que una persona de 12 años se encuentre cursando la educación secundaria, y una de 15, la educación media superior. La tarea del Estado y la sociedad consiste, pues, en asegurar que las personas accedan a los distintos niveles de la educación obligatoria y transiten ininterrumpidamente entre ellos, de preferencia en las edades típicas. Para ello, es indispensable que existan los espacios e instituciones suficientes donde la población en edad escolar encuentre una opción educativa disponible acorde con su edad y educación previa. Una medida relativa para darse una idea del tamaño de la población que debe ser atendida sucesivamente en los tipos y niveles de la educación obligatoria es el porcentaje de población con un nivel educativo previo concluido y en el grupo de edad en el que típicamente se cursa el nivel consecutivo siguiente; también se le llama “porcentaje de población atendible”. Así, una persona atendible en educación media superior es aquella que previamente concluyó la educación básica y está en el rango de edad típico para asistir a este tipo educativo, es decir, entre 15 y 17 años. En la medida en la que el SEN logre incrementar el porcentaje de población atendible en cada nivel, podrá decirse que es cada vez más eficaz y que la educación es más accesible y disponible, pues más niñas, niños y jóvenes tendrán una trayectoria educativa con menos interrupciones.

Entre 2012 y 2018 el porcentaje de personas de 12 a 14 años atendibles en la educación secundaria, es decir, que tenían la primaria completa o estaban cursando la secundaria, pasó de 85 a 88.9% (tabla 1.4.1). La cifra de los que tenían entre 15 y 17 años y eran atendibles en educación media superior pasó de 75.7 a 81.6%. El porcentaje también se incrementó entre quienes tenían de 18 a 24 años y la media superior completa –atendibles en las opciones de educación superior–, de 41.3 a 47.6%.

El incremento en la proporción de población atendible en secundaria, media superior y superior no fue uniforme entre grupos de población que viven en diferentes condiciones y contextos. En 2012 había un menor porcentaje de población de 12 a 14 años atendible en educación secundaria en las localidades con menos de 2 500 habitantes (81.1%) con respecto a las de 2 500 o más habitantes (86.4%); para 2018 esta brecha disminuyó, pues la diferencia entre ambos grupos de población fue de poco más de un punto porcentual. Esto no fue así en el caso de la población de 15 a 17 años atendible en la educación media superior: su porcentaje en las localidades con menos de 2 500 habitantes fue de 76.1% en 2018, muy por debajo del porcentaje en localidades con 2 500 o más habitantes (83.6%). La brecha es todavía mayor en el caso de la población de 18 a 24 años atendible en educación superior: en 2018 sólo 36.3% en localidades con menos de 2 500 habitantes había concluido la educación media superior, contra 51% que lo había hecho en localidades con 2 500 o más habitantes, y, por tanto, estaba en condiciones de acceder a la educación superior, pues tenía el antecedente escolar para su ingreso. En las localidades con menos de 2 500 habitantes, particularmente las más pequeñas y dispersas, generalmente hay una menor



Tabla 1.4.1 Porcentaje de población atendible en educación secundaria, media superior o licenciatura por característica seleccionada según grupo de edad escolar (2012 y 2018)

Característica seleccionada	Secundaria			Media superior			Licenciatura		
	12 a 14 años			15 a 17 años			18 a 24 años		
	2012	2018		2012	2018		2012	2018	
Nacional	85.0	88.9	≠	75.7	81.6	≠	41.3	47.6	≠
Sexo									
Hombre	83.3	89.0	≠	73.8	79.3	≠	39.7	46.2	≠
Mujer	86.7 *	88.7	≠	77.7 *	83.8 *	≠	42.8 *	48.9 *	≠
Tamaño de localidad									
Menor a 2 500 habitantes	81.1	88.0	≠	66.5	76.1	≠	27.6	36.3	≠
Mayor o igual a 2 500 habitantes	86.4 *	89.2	≠	78.8 *	83.6 *	≠	45.0 *	51.0 *	≠
Marginación municipal									
Alta y muy alta	76.9	87.6	≠	60.0	73.1	≠	24.9	34.0	≠
Media, baja y muy baja	86.0 *	89.1	≠	77.5 *	83.1 *	≠	42.8 *	49.4 *	≠
Condición étnica									
Indígena	77.4	85.7	≠	64.1	71.1	≠	29.3	36.0	≠
Resto de la población	85.9 *	89.2 *	≠	77.1 *	82.8 *	≠	42.5 *	48.9 *	≠
Condición de hablante de lengua indígena									
Hablante de lengua indígena	70.5	81.5	≠	56.4	61.1		23.0	26.8	
No hablante de lengua indígena	85.7 *	89.2 *	≠	76.6 *	82.7 *	≠	42.3 *	48.7 *	≠
Condición de discapacidad									
Con discapacidad	46.5	66.3	≠	40.9	58.4	≠	22.3	26.6	
Sin discapacidad	85.8 *	89.5 *	≠	76.4 *	82.2 *	≠	41.6 *	48.2 *	≠
Nivel de escolaridad del jefe(a) de hogar									
Sin escolaridad	74.3	81.2	≠	55.0	63.0	≠	19.9	24.6	≠
Básica incompleta	81.5 *	87.7 *	≠	67.3 *	74.6 *	≠	30.1 *	36.1 *	≠
Básica completa	89.2 *	89.3		84.5 *	85.6 *		38.6 *	43.6 *	≠
Media superior completa	87.2	91.0	≠	86.3	89.7 *	≠	66.7 *	69.4 *	
Superior completa	91.6 *	92.1		88.2	90.0		65.0	67.1	
Quintil de ingreso per cápita									
I	79.7	86.5	≠	64.6	73.9	≠	27.0	32.8	≠
II	84.0 *	88.4	≠	72.1 *	79.7 *	≠	32.8 *	43.0 *	≠
III	85.8	89.9	≠	78.4 *	84.1 *	≠	39.6 *	46.0 *	≠
IV	88.5	91.2	≠	80.2	84.1	≠	45.7 *	51.3 *	≠
V	90.4	89.2		85.1 *	88.2 *	≠	56.5 *	61.6 *	≠
Condición de pobreza									
Pobreza	81.8 **	87.3 **	≠	69.2 **	76.7 **	≠	30.3 **	38.4 **	≠
Pobreza extrema	71.9 **	81.5 **	≠	46.8 **	52.6 **		15.1 **	17.9 **	
Pobreza moderada	84.5 **	88.5 **	≠	75.3 **	81.4 **	≠	33.9 **	42.2 **	≠
Vulnerable por carencias sociales	86.1 **	89.3	≠	74.2 **	79.6 **	≠	42.1 **	47.4 **	≠
Vulnerable por ingresos	89.4	92.2		88.4	91.2		57.8	60.2	
No pobre y no vulnerable	91.4	90.8		91.3	93.2		62.0	64.4	

* Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto a la categoría previa.

≠ Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto al año anterior.

** Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto a la categoría no pobre y no vulnerable.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en el *Módulo de Condiciones Socioeconómicas 2012* (INEGI, 2013a); la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018* (INEGI, 2019a); el *Índice de marginación por municipio 2010 y 2015* (Conapo, 2016); y la *Medición de la pobreza 2012 y 2018* (Coneval, 2019a).

oferta de servicios educativos, especialmente de escolaridad más avanzada (media superior y superior), lo que supone una desventaja estructural para su población. En otras palabras, la educación no es muy accesible para estas poblaciones, ni está tan cercana, lo que incide en que los estudiantes interrumpan parcial o definitivamente su trayectoria escolar.

La proporción de población atendible en secundaria y media superior se ha incrementado de 2012 a 2018 entre adolescentes y jóvenes que viven en condiciones de desventaja económica y social –pobreza, pobreza extrema, vulnerabilidad por bajos ingresos–, así como entre la población HLI o con alguna discapacidad. Sin embargo, persisten barreras históricas que limitan las posibilidades de las personas en estas condiciones para concluir la educación primaria y, en consecuencia, se torna aún más difícil acceder a los niveles educativos superiores y concluirlos satisfactoriamente.

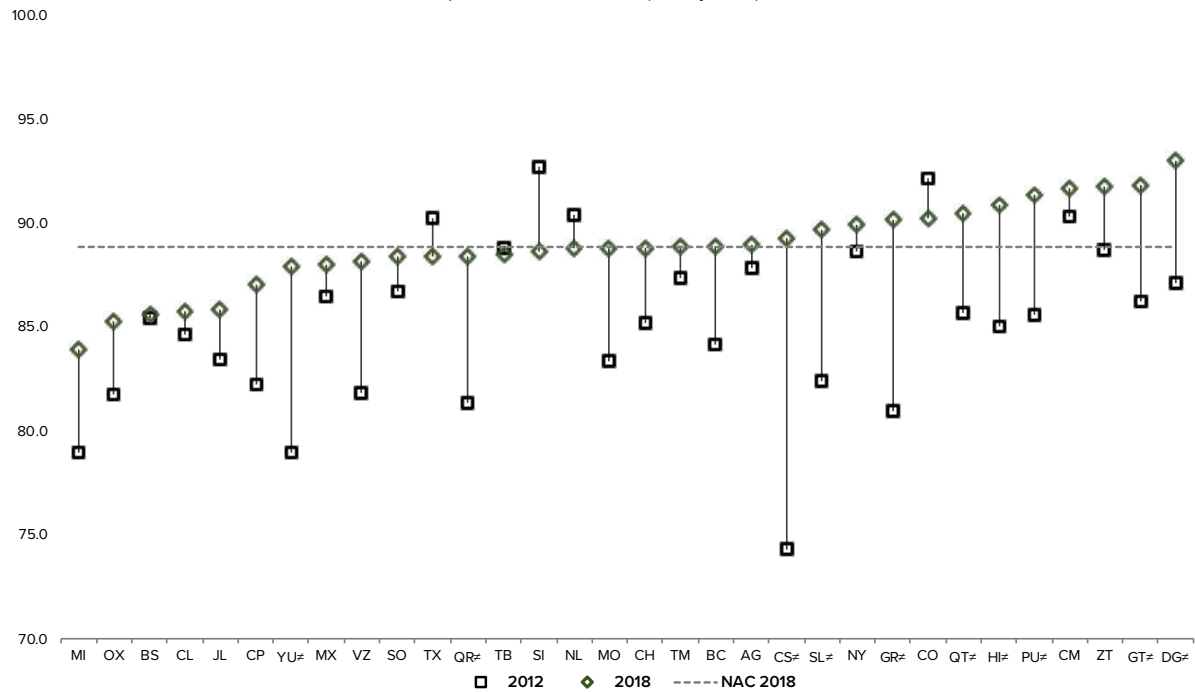
Las brechas en cuanto a población atendible se observan también entre entidades federativas. El SEN está compuesto no sólo por la autoridad federal, sino también por 31 sistemas educativos estatales y la autoridad educativa de la Ciudad de México, cada uno de ellos con un contexto económico, social y cultural propio que le impone mayores o menores retos en materia educativa, lo cual se refleja en las diferencias entre algunos indicadores. Michoacán, Oaxaca y Baja California Sur se distinguen por tener los menores porcentajes de población atendible en secundaria (de 12 a 14 años), tanto en 2012 como en 2018. En ambos años se ubicaron por debajo de la media nacional de 2018. Por otra parte, los mayores porcentajes se encontraron en Guanajuato y Durango, cuyas proporciones de población atendible estuvieron por encima de la media nacional en ese año. Chiapas es el estado que tuvo el aumento más significativo en la proporción de población atendible en secundaria entre 2012 y 2018, pues pasó de 74.3 a 89.2% (gráfica 1.4.1).

En el caso de la población de 15 a 17 años con secundaria completa atendible en educación media superior, Chiapas y Oaxaca tuvieron un aumento considerable entre 2012 y 2018, pero aun así permanecieron por debajo del promedio nacional. El valor más alto en la proporción de población atendible en media superior en 2018 se encontró en Baja California Sur (89.5%), que superó el promedio nacional al incrementarse en casi 10 puntos porcentuales respecto a 2012. Campeche, Guerrero, Guanajuato y San Luis Potosí también tuvieron incrementos notables en la proporción de población atendible en educación media superior, mayores a 10 puntos porcentuales (gráfica 1.4.2).

Chiapas y Oaxaca fueron las entidades con los menores porcentajes de población atendible en educación superior –es decir, con educación media superior completa y edades entre los 18 y los 24 años–, cifras que no tuvieron cambios significativos de 2012 a 2018 y se mantuvieron por debajo de 40%. Tamaulipas tuvo la proporción más alta (56.2%), después de un incremento significativo desde 2012 que la ubicó muy por encima del porcentaje nacional en 2018. Michoacán y Quintana Roo tuvieron incrementos superiores a 10 puntos porcentuales, y otras entidades –como Guanajuato y San Luis Potosí– crecieron casi lo mismo (gráfica 1.4.3).



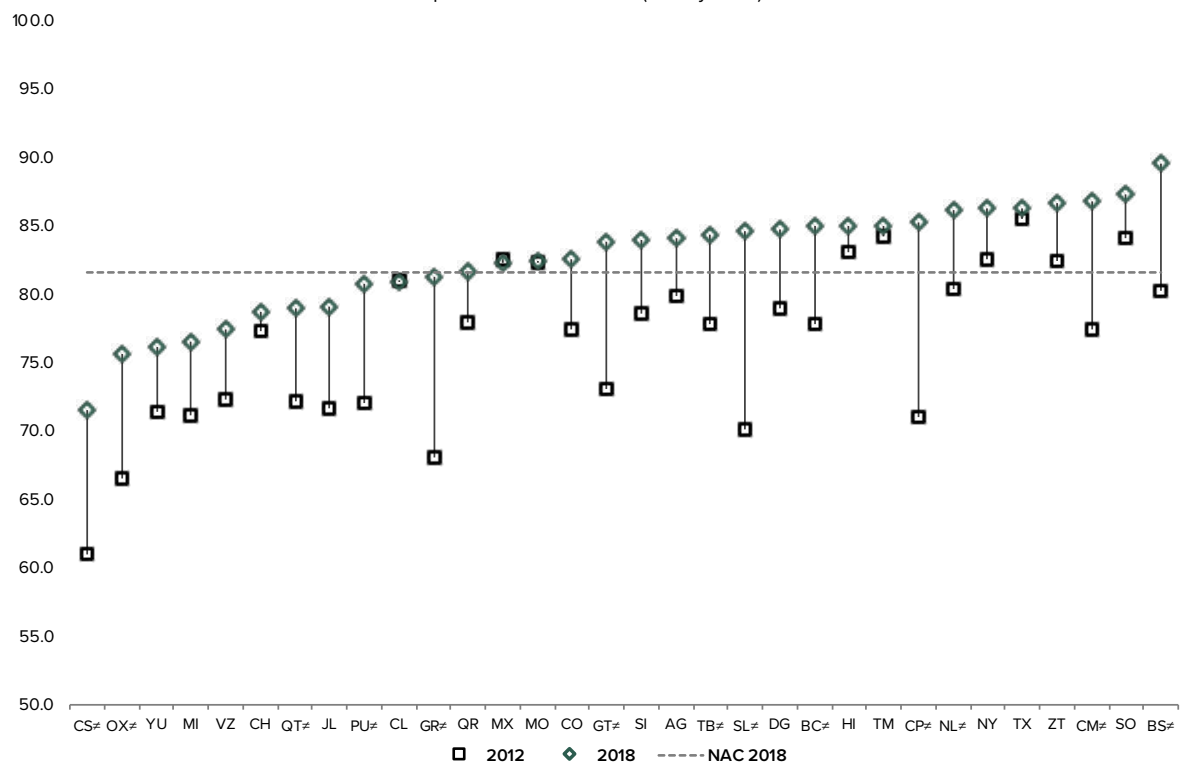
Gráfica 1.4.1 Porcentaje de población de 12 a 14 años atendible en educación secundaria por entidad federativa (2012 y 2018)



* Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto al año anterior.

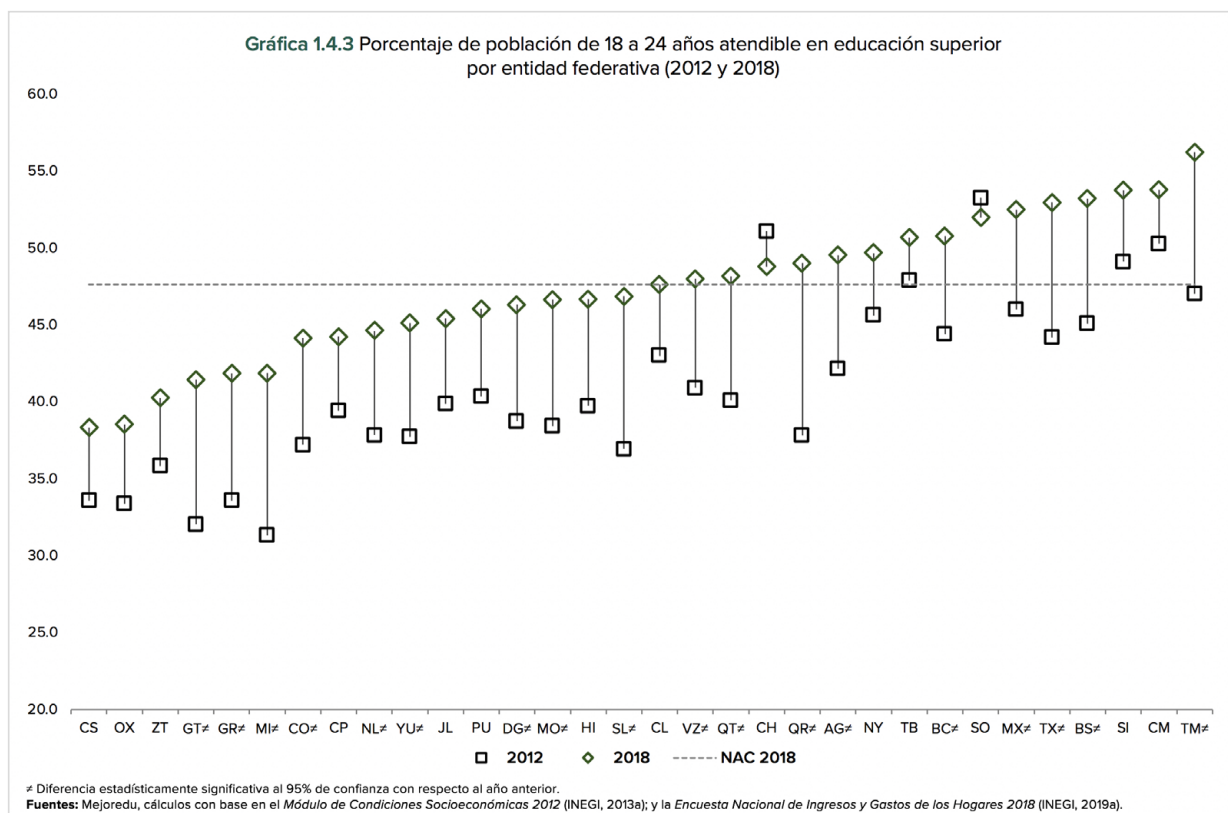
Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en el Módulo de Condiciones Socioeconómicas 2012 (INEGI, 2013a); y la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018 (INEGI, 2019a).

Gráfica 1.4.2 Porcentaje de población de 15 a 17 años atendible en educación media superior por entidad federativa (2012 y 2018)



* Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto al año anterior.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en el Módulo de Condiciones Socioeconómicas 2012 (INEGI, 2013a); y la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018 (INEGI, 2019a).



Otro indicador relevante respecto de la efectividad del SEN para garantizar que la población finalice la educación obligatoria es el porcentaje de personas de 15 años o más que nunca formó parte del sistema educativo o que ingresó, pero no pudo concluir y, por lo tanto, es atendible en el sistema de educación para adultos. Si esta proporción disminuye gradualmente, significará que la tendencia es que más niñas, niños y jóvenes cursan una trayectoria educativa ininterrumpida por los niveles educativos, en las edades típicas y normativas.

En 2018, a escala nacional 32% de la población de 15 años o más no tenía algún grado de escolaridad o tenía la educación básica incompleta, lo que representa una mejora si se compara con 2012, cuando 38.3% de la población de ese rango etario se encontraba en dicha condición. Desagregada por grupos de edad, es notable que la población de 65 años haya finalizado la educación básica en menor medida; en 2018 prácticamente 3 de cada 4 personas de este grupo de edad tenían nula escolaridad o contaban con educación básica incompleta. Entre las personas de 25 a 64 años el porcentaje fue similar al del total de 15 o más años; en contraste, entre las y los jóvenes de 15 a 24 años sólo en 13.2% se observó la característica en cuestión. Así, la población susceptible de ser atendida por la educación para adultos está compuesta prioritariamente por adultos mayores a quienes no debe dejarse de lado, ya que todas las personas, en cualquier rango de edad, tienen derecho a la educación.

Este indicador muestra también diferencias entre aquellos grupos que históricamente han sido discriminados y vulnerados en sus derechos fundamentales. Por ejemplo, en 2018, 6 de cada 10 HLI de 15 años o más tenían nula escolaridad o la educación básica incompleta, mientras que esto ocurría sólo con 3 de cada 10 personas que no hablaban una lengua indígena. En ese mismo año la población con discapacidad parecía tener limitado el proceso de escolarización, pues 7 de cada 10 personas con discapacidad eran atendibles en la educación para adultos, mientras que apenas 3 de cada 10 sin discapacidad tenía nula escolaridad o la educación básica incompleta (tabla 1.4.2).

 Las entidades federativas con mayores porcentajes de población sin la educación básica completa son también aquellas con los mayores volúmenes de población en condiciones de vulnerabilidad.

Las diferencias en la escolarización de la población vinculadas con las desventajas sociales, económicas y culturales derivan en resultados y avances desiguales entre las entidades federativas. Por un lado, Oaxaca (48.5%), Chiapas (48.3%), Veracruz (43.4%), Michoacán (43.2%) y Guerrero (42.8%) tenían los porcentajes más altos de población sin educación básica completa en 2018 y, aunque se redujeron con respecto a 2012, se ubicaron aún por arriba del porcentaje nacional. Conviene hacer hincapié en que tales estados concentran los mayores volúmenes de población en condiciones de vulnerabilidad –por pobreza, por habitar en localidades aisladas con menos de 2 500 habitantes o por pertenecer a grupos históricamente discriminados, como los indígenas– y mantienen condiciones económicas y sociales que limitan los avances en materia educativa. En contraste, Baja California Sur (24.1%), Sonora (23.7%), Nuevo León (21.7%) y Ciudad de México (19.5%) tienen las proporciones más bajas de población sin educación básica e incluso sus porcentajes fueron menores que el promedio nacional de 2018 (gráfica 1.4.4). Vistas las dimensiones de la brecha entre los de mayor escolarización y los de menor atención, y sobre todo la persistencia de la misma, los esfuerzos de mejora en los contextos con mayores porcentajes de falta de escolarización deben tener en cuenta las particularidades y necesidades sociales, culturales y económicas de esas poblaciones.

En la medida en la que el SEN asegure una educación disponible y accesible, es decir, al alcance de todas y todos, más personas lograrán completar la escolaridad básica y la obligatoria –preferentemente, en la edad típica para cursar cada nivel educativo–. El reto principal en esta tarea es evitar que las desventajas sociales y económicas se traduzcan en resultados educativos poco significativos y que no contribuyan a reducir las brechas sociales.

El avance en la escolarización es una condición y un medio para que los ciudadanos puedan ejercer y exigir sus derechos y, desde luego, también para el desarrollo del país. El tamaño de este reto puede medirse con el grado promedio de escolaridad. Dicho indicador no sólo muestra el avance en el cumplimiento de la educación obligatoria de la población, sino que pone en evidencia las brechas entre los sistemas educativos estatales y entre las poblaciones que cuentan con más o menos recursos para asegurarse una vida sin carencias.

Tabla 1.4.2 Porcentaje de población atendible en educación para adultos por característica seleccionada según grupo de edad (2012 y 2018)

Característica seleccionada	Educación para adultos							
	15 a 24 años		25 a 64 años		65 o más años		15 o más años	
	2012	2018	2012	2018	2012	2018	2012	2018
Nacional	17.9	13.2	39.3	31.2	82.8	76.3	38.3	32.0
Sexo								
Hombre	19.5	14.7	37.4	30.8	80.3	73.5	36.8	31.5
Mujer	16.3 *	11.6 *	41.0 *	31.5	84.8 *	78.7 *	39.6 *	32.5 *
Tamaño de localidad								
Menor a 2 500 habitantes	29.3	20.9	64.8	52.7	97.3	94.8	59.4	50.1
Mayor o igual a 2 500 habitantes	14.5 *	10.7 *	32.6 *	25.0 *	77.6 *	70.1 *	32.4 *	26.6 *
Marginación municipal								
Alta y muy alta	36.4	25.6	71.2	58.3	97.3	95.3	64.8	54.6
Media, baja y muy baja	16.0 *	11.4 *	36.5 *	27.6 *	81.1 *	73.4 *	35.8 *	28.9 *
Condición étnica								
Indígena	31.5	25.1	65.1	54.7	96.0	92.5	59.5	51.4
Resto de la población	16.4 *	11.8 *	36.8 *	28.9 *	81.2 *	74.6 *	36.1 *	30.0 *
Condición de hablante de lengua indígena								
Hablante de lengua indígena	40.3	34.2	72.3	62.7	97.2	93.4	69.7	62.0
No hablante de lengua indígena	16.7 *	12.0 *	37.0 *	29.1 *	81.3 *	74.7 *	36.1 *	30.0 *
Condición de discapacidad								
Con discapacidad	47.4	41.5	65.2	56.5	90.0	85.1	75.8	69.0
Sin discapacidad	17.3 *	12.4 *	37.7 *	29.3 *	78.8 *	70.4 *	35.1 *	28.1 *
Nivel de escolaridad del jefe(a) de hogar								
Sin escolaridad	40.4	35.2	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Básica incompleta	27.8 *	22.7 *	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Básica completa	9.9 *	8.1 *	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Media superior completa	5.4 *	3.7 *	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Superior completa	4.1 *	3.1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Quintil de ingreso per cápita								
I	32.3	24.9	65.6	55.1	97.3	93.7	61.3	53.5
II	22.5 *	15.4 *	51.8 *	40.7 *	93.4 *	88.1 *	48.7 *	39.9 *
III	17.2 *	11.6 *	43.5 *	33.1 *	89.9 *	84.7 *	40.5 *	32.6 *
IV	13.0 *	9.7 *	32.7 *	24.9 *	79.2 *	72.2 *	31.7 *	26.0 *
V	6.7 *	5.4 *	14.5 *	11.5 *	53.4 *	43.4 *	16.3 *	13.7 *
Condición de pobreza								
Pobreza	26.4 **	19.7 **	57.7 **	47.4 **	96.8 **	94.9 **	53.7 **	46.0 **
Pobreza extrema	52.4 **	46.2 **	81.5 **	75.7 **	98.9 **	98.4 **	76.2 **	71.3 **
Pobreza moderada	19.9 **	14.7 **	51.1 **	41.3 **	96.3 **	94.2 **	47.7 **	40.8 **
Vulnerable por carencias sociales	17.2 **	13.4 **	38.0 **	32.1 **	89.7 **	88.1 **	37.2 **	32.7 **
Vulnerable por ingresos	3.6 **	2.1	25.3 **	18.3 **	69.3 **	62.0 **	24.9 **	21.5 **
No pobre y no vulnerable	1.9	1.3	12.1	8.4	42.4	35.7	12.8	10.2

n.a. No aplica.

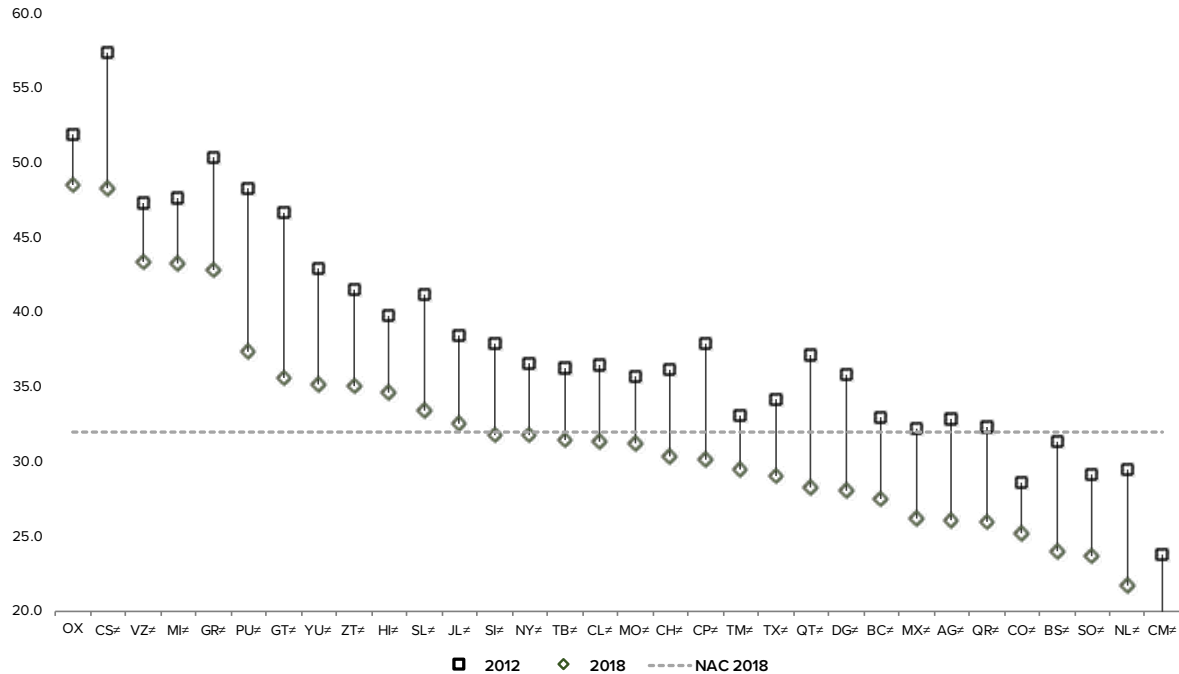
* Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto a la categoría previa.

≠ Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto al año anterior.

** Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto a la categoría no pobre y no vulnerable.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en el *Módulo de Condiciones Socioeconómicas 2012* (INEGI, 2013a); la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018* (INEGI, 2019a); el *Índice de marginación por municipio 2010 y 2015* (Conapo, 2016); y la *Medición de la pobreza 2012 y 2018* (Coneval, 2019a).

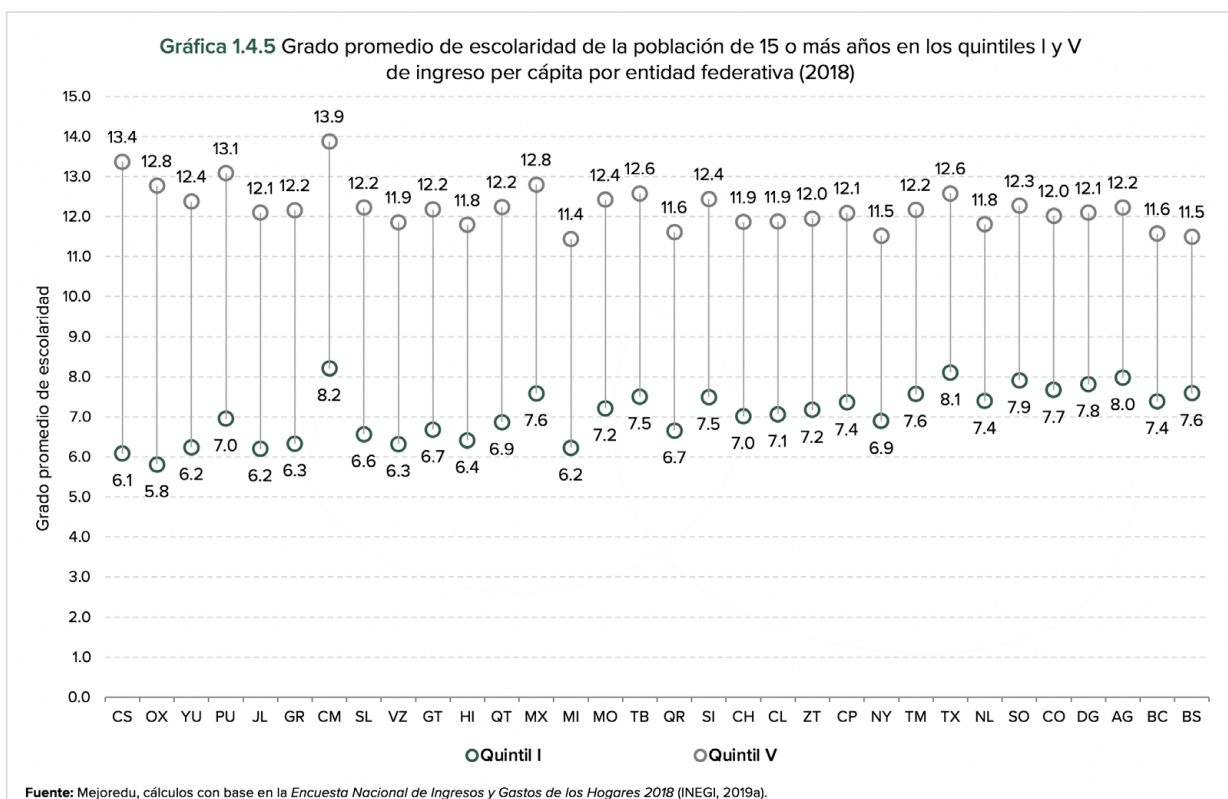
Gráfica 1.4.4 Porcentaje de población de 15 años o más atendible en educación para adultos por entidad federativa (2012 y 2018)



* Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto al año anterior.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en el *Módulo de Condiciones Socioeconómicas 2012* (INEGI, 2013a); y la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018* (INEGI, 2019a).

Resulta relevante que el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años o más de cada una de las 32 entidades federativas con el nivel de ingreso per cápita más bajo del país (aquellas en el quintil I) sea sensiblemente menor que el alcanzado por la población con mayores recursos (en el quintil V de ingresos). En todas las entidades ([gráfica 1.4.5](#)) el promedio de escolaridad no sobrepasa los 8.2 grados entre la población con menores ingresos, equivalente a sólo haber cursado el segundo año de la educación secundaria. Por otro lado, la población con el nivel de ingreso per cápita más alto del país tiene una escolaridad de alrededor de 12 grados, equivalente a haber cursado la educación media superior completa. Hay entidades como Chiapas, Oaxaca y Yucatán donde las brechas entre las poblaciones de menor y mayor ingreso son superiores a 6 grados.



1.5 Gasto en educación

Para mantener el SEN en continuo funcionamiento cada año los gobiernos locales, el gobierno federal y las familias aportan una parte de sus ingresos en recursos humanos y materiales destinados a mantener y ampliar el alcance de los servicios educativos. El financiamiento educativo, público y privado, constituye uno de los factores centrales que inciden en el avance hacia el horizonte de mejora educativa. De esta manera, conocer el monto de las asignaciones en los programas de gasto resulta fundamental para entender cómo y en qué medida es posible atender los desafíos que plantea el cumplimiento del derecho a la educación, más todavía en un entorno económico donde los recursos monetarios son siempre escasos.

Del total del gasto educativo, la parte pública se administra y asigna para llevar a cabo diversas acciones tendentes a cumplir las obligaciones constitucionales en la materia. El gobierno federal contribuye en mayor medida con los recursos públicos para la educación en comparación con los gobiernos estatales, y es también el único que muestra un avance significativo en materia de difusión de información presupuestaria desagregada (Secretaría de Hacienda y Crédito Público [SHCP], 2018), en comparación con los datos de las entidades y los gobiernos municipales, los cuales no difunden el gasto educativo o lo hacen de manera agregada, de forma tal que limitan su análisis. Sin embargo, con la información disponible es posible hacer un esbozo de

la estructura del financiamiento de los servicios educativos del gobierno federal en los últimos años.

En 2018 la sociedad y el Estado invirtieron 1.4 billones de pesos corrientes en educación, cultura, deporte, ciencia y tecnología; el total de estos recursos se conoce como Gasto Nacional en Educación (GNE). Este monto fue equivalente a 6% del producto interno bruto (PIB) de ese año, porcentaje menor al observado en 2013, de 7.3%. En este caso la federación aportó 57.5%; los estados, 15.5%; los municipios, menos de 1%; y las familias, 26.9% (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019).



El gobierno federal invirtió 3.5% del PIB de 2018 en educación, cultura, deporte, ciencia y tecnología; la mayor parte de esos recursos se destinó a programas para el pago de la nómina del personal educativo.

En 2018, del monto total invertido por la sociedad y el Estado, el gobierno federal ejerció en educación, cultura, deporte, ciencia y tecnología 813 132.5 millones de pesos corrientes (tabla 1.5.1), equivalentes a 3.5% del PIB (SEP, 2019). Poco más de la mitad de este gasto se destinó a la educación básica –56.5%–; la educación media superior recibió 11.9%; la educación superior y el posgrado, 16.3%; mientras que 0.6% se destinó a la educación para adultos; esta estructura sólo ha variado ligeramente desde 2013, y se espera que en 2019 y 2020 sea similar.

Si se desglosan las asignaciones por concepto de gasto durante el periodo 2013-2018, se observa que las erogaciones a la educación básica crecieron anualmente en promedio 0.5% en términos reales; en educación media superior también se identifica un promedio anual de crecimiento de 1.6%; en la educación superior y posgrado, 0.2 y 5.7%, respectivamente; mientras que en la educación para adultos se aprecia un decrecimiento anual promedio de 12.5%. Ahora bien, si se toma como base la información del Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF)⁵ para 2020, se proyectan incrementos en la educación media superior de 6.3% y de 1.9% en la educación superior, y reducciones del gasto en términos reales en educación básica del orden de 1.5%, en educación para adultos de 0.2% y en posgrado de 1% (tabla 1.5.1).

A principios de 2012, a raíz del ajuste en la normatividad educativa, la educación media superior se integró a la educación obligatoria, y a principios de 2013 se estableció en la Constitución el concepto “educación de calidad” (Decreto del 26 de febrero de 2013). A partir de este ajuste, la administración en turno modificó gradualmente las acciones que operaban en el gobierno previo, principalmente mediante la reasignación de recursos del presupuesto federal a diversos programas, ya sea por creación, por fusión e incluso por división de estos últimos para, de ese modo, cumplir

⁵ El PEF es el instrumento mediante el cual se informa a la sociedad el monto total de recursos públicos que la federación planea destinar, en un año o ejercicio fiscal determinado, a la provisión de bienes y servicios para la población, a través de las instituciones del gobierno federal y de manera indirecta a través de transferencias a los gobiernos estatales y municipales. Una vez concluido el ejercicio fiscal, que abarca del 1º de enero al 31 de diciembre, la SHCP generalmente informa en el mes de abril del siguiente año, a través de la Cuenta de la Hacienda Pública Federal (CHPF), cuál fue el monto de recursos que efectivamente se ejerció en comparación con lo planeado en el PEF; por ejemplo, mientras el PEF 2017 se publicó en noviembre de 2016, la CHPF 2017 se publicó en abril de 2018. Cabe mencionar que la revisión completa de la CHPF 2017, por parte de la Auditoría Superior de la Federación, concluyó casi dos años después, en octubre de 2019. Para los años en los que no se tiene información disponible de la CHPF se utiliza la información del PEF.

las nuevas atribuciones constitucionales. Sin embargo, al parecer este proceso no cambió sustancialmente los servicios de educación obligatoria, pues se observa que las acciones para la atención a la población en la educación básica y media superior de seis años –hasta 2018– pueden resumirse en 9 y 10 programas, respectivamente, que concentraron alrededor de 99% del gasto en educación básica y 98% del correspondiente a educación media superior, exceptuando el rubro de otros programas (tablas 1.5.2 y 1.5.3).

En el periodo 2013-2018, por un lado, alrededor de 89% del gasto federal en educación básica se ejerció mediante dos programas: Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (Fone) y Servicios de Educación Básica en la Ciudad de México. Por otro lado, alrededor de 85% del gasto federal en educación media superior se ejerció mediante tres programas: Servicios de Educación Media Superior, Subsidios para Organismos Descentralizados Estatales y Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez. En ambos tipos educativos los recursos de estos programas, con excepción de las becas, fueron para el pago de la nómina del personal educativo (Auditoría Superior de la Federación [ASF], s/f; SES, s/f).

Tabla 1.5.1 Gasto federal en educación, cultura, deporte, ciencia y tecnología (2013-2020)

Año	Básica	Educación para adultos	Media superior	Superior	Posgrado	Ciencia y tecnología	Deporte, recreación y cultura	Otros	Total
Millones de pesos a precios corrientes									
2013	366 850.4	8 265.7	73 492.7	100 847.1	4 868.8	42 735.3	25 927.5	47 646.4	670 633.9
2014	396 974.7	5 368.3	85 070.3	111 553.9	6 835.7	50 794.9	27 147.7	47 506.9	731 252.4
2015	430 650.8	5 175.9	92 053.5	114 870.0	6 941.5	55 608.8	28 467.9	45 739.1	779 507.6
2016	442 114.4	5 277.2	96 334.6	120 283.3	7 667.9	54 228.0	23 323.7	35 066.2	784 295.3
2017	445 001.1	4 629.1	94 504.3	117 419.5	7 776.0	51 617.9	19 937.5	43 675.0	784 560.3
2018	459 797.7	5 190.8	97 033.4	124 648.1	7 859.6	52 342.2	21 056.9	45 203.8	813 132.5
2019e	486 005.9	4 647.6	103 595.3	127 409.3	7 790.0	49 856.9	19 152.4	29 792.5	828 249.9
2020e	496 688.6	4 809.3	114 240.9	134 680.1	7 999.7	50 556.2	20 477.9	32 905.7	862 358.4
Distribución porcentual									
2013	54.7	1.2	11.0	15.0	0.7	6.4	3.9	7.1	100.0
2014	54.3	0.7	11.6	15.3	0.9	6.9	3.7	6.5	100.0
2015	55.2	0.7	11.8	14.7	0.9	7.1	3.7	5.9	100.0
2016	56.4	0.7	12.3	15.3	1.0	6.9	3.0	4.5	100.0
2017	56.7	0.6	12.0	15.0	1.0	6.6	2.5	5.6	100.0
2018	56.5	0.6	11.9	15.3	1.0	6.4	2.6	5.6	100.0
2019e	58.7	0.6	12.5	15.4	0.9	6.0	2.3	3.6	100.0
2020e	57.6	0.6	13.2	15.6	0.9	5.9	2.4	3.8	100.0
Millones de pesos a precios de 2018									
2013	448 323.1	10 101.4	89 814.5	123 244.0	5 950.1	52 226.2	31 685.7	58 228.0	819 572.9
2014	466 395.0	6 307.1	99 946.8	131 061.7	8 031.1	59 677.6	31 895.1	55 814.6	859 128.9
2015	492 559.4	5 920.0	105 286.8	131 383.2	7 939.4	63 602.9	32 560.4	52 314.3	891 566.3
2016	491 793.9	5 870.2	107 159.5	133 799.2	8 529.6	60 321.5	25 944.5	39 006.6	872 425.0
2017	466 803.3	4 855.9	99 134.4	123 172.3	8 156.9	54 146.8	20 914.3	45 814.7	822 998.7
2018	459 797.7	5 190.8	97 033.4	124 648.1	7 859.6	52 342.2	21 056.9	45 203.8	813 132.5
Crecimiento 2013-2018	0.5	-12.5	1.6	0.2	5.7	0.0	-7.8	-4.9	-0.2
2019e	468 954.9	4 484.5	99 960.8	122 939.3	7 516.7	48 107.7	18 480.4	28 747.3	799 191.6
2020e	462 033.8	4 473.8	106 270.1	125 283.2	7 441.6	47 028.8	19 049.1	30 609.9	802 190.2
Crecimiento 2019-2020	-1.5	-0.2	6.3	1.9	-1.0	-2.2	3.1	6.5	0.4

e Se refiere al gasto planeado en el Presupuesto de Egresos de la Federación.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en la Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2013-2018 (SHCP, 2019); el Presupuesto de Egresos de la Federación 2019-2020 (SHCP, 2020); y el Índice Nacional de Precios al Consumidor (INEGI, 2020a).



Tabla 1.5.2 Gasto federal en educación básica por programa presupuestario (2013-2020)

Programa presupuestario	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019e	2020e
Millones de pesos a precios de 2018								
Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (Fone) ¹	355 453.0	360 611.5	392 381.3	394 849.1	381 139.3	375 683.6	368 349.4	366 081.3
Servicios de educación básica en la Ciudad de México	39 751.8	36 161.7	38 126.6	38 624.4	37 009.4	35 123.1	35 940.4	37 253.2
Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez ²	19 173.6	21 257.8	20 616.9	22 474.9	18 126.6	18 908.7	35 387.5	28 348.8
Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM)	7 338.4	7 567.4	7 442.0	7 598.6	7 837.2	8 126.6	8 926.8	8 882.4
La Escuela es Nuestra	-	-	-	-	-	-	-	6 772.3
Escuelas de Tiempo Completo	7 263.3	13 441.7	7 645.9	11 682.2	10 143.0	10 748.3	9 832.5	4 744.2
Educación Inicial y Básica Comunitaria	5 610.0	5 078.2	5 281.9	5 122.0	4 375.9	4 634.6	4 394.1	4 188.9
Producción y distribución de libros y materiales educativos	3 362.6	3 395.4	3 135.2	3 757.8	3 429.3	2 491.6	1 982.9	2 876.6
Programa de Becas para los Hijos del Personal de las Fuerzas Armadas en Activo	30.3	94.1	121.2	134.6	155.8	182.2	148.5	143.1
Programa de Becas Elisa Acuña ³	146.0	299.3	353.5	338.7	272.5	213.9	116.3	44.2
Otros	10 194.3	18 487.9	17 455.0	7 211.6	4 314.2	3 685.1	3 876.6	2 698.8
Total	448 323.1	466 395.0	492 559.4	491 793.9	466 803.3	459 797.7	468 954.9	462 033.8
Distribución porcentual								
Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (Fone) ¹	79.3	77.3	79.7	80.3	81.6	81.7	78.5	79.2
Servicios de educación básica en la Ciudad de México	8.9	7.8	7.7	7.9	7.9	7.6	7.7	8.1
Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez ²	4.3	4.6	4.2	4.6	3.9	4.1	7.5	6.1
Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM)	1.6	1.6	1.5	1.5	1.7	1.8	1.9	1.9
La Escuela es Nuestra	-	-	-	-	-	-	-	1.5
Escuelas de Tiempo Completo	1.6	2.9	1.6	2.4	2.2	2.3	2.1	1.0
Educación Inicial y Básica Comunitaria	1.3	1.1	1.1	1.0	0.9	1.0	0.9	0.9
Producción y distribución de libros y materiales educativos	0.8	0.7	0.6	0.8	0.7	0.5	0.4	0.6
Programa de Becas para los Hijos del Personal de las Fuerzas Armadas en Activo	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Programa de Becas Elisa Acuña ³	0.0	0.1	0.1	0.1	0.1	0.0	0.0	0.0
Otros	2.3	4.0	3.5	1.5	0.9	0.8	0.8	0.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

¹ Hasta 2014 fue Fondo de Aportaciones para la Educación Básica (FAEB).

² Hasta 2019 fue Prospera Programa de Inclusión Social.

³ Hasta 2019 fue Programa Nacional de Becas.

e Se refiere al gasto planeado en el Presupuesto de Egresos de la Federación.

- Sin registro.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en la Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2013-2018 (SHCP, 2019); el Presupuesto de Egresos de la Federación 2019-2020 (SHCP, 2020); y el Índice Nacional de Precios al Consumidor (INEGI, 2020a).

Tabla 1.5.3 Gasto federal en educación media superior por programa presupuestario (2013-2020)

Programa presupuestario	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019e	2020e
Millones de pesos a precios de 2018								
Servicios de Educación Media Superior	40 515.6	41 645.0	44 027.4	43 071.6	41 276.7	40 275.1	39 655.6	41 260.1
Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez	-	-	-	-	-	-	16 673.8	26 972.1
Subsidios para organismos descentralizados estatales	24 814.8	26 494.1	30 136.2	31 370.4	28 364.3	28 788.2	25 374.4	26 536.1
Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez ¹	9 996.7	11 962.7	11 476.1	12 999.2	14 466.6	13 430.8	4 804.0	-
Fondo de Aportaciones para la Educación Tecnológica y de Adultos (FAETA)	4 162.0	4 342.2	4 465.3	4 606.0	4 446.4	4 497.5	4 382.1	4 434.7
Formación y certificación para el trabajo	-	2 948.6	3 023.4	2 890.6	2 665.9	2 773.1	3 338.0	3 401.7
Sistema Educativo Militar	652.2	310.6	424.3	508.6	364.1	352.3	959.0	959.4
Desarrollo y aplicación de programas educativos en materia agropecuaria	734.0	822.5	819.1	786.4	829.7	805.7	857.0	839.5
Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM)	539.9	557.6	548.4	559.9	570.7	599.9	658.4	655.1
Programa de Becas para los Hijos del Personal de las Fuerzas Armadas en Activo	261.9	278.6	308.6	325.5	351.3	358.1	269.5	259.8
Programa de Becas Elisa Acuña ²	4 855.7	6 646.8	5 286.6	4 764.4	3 820.8	3 144.1	2 010.3	125.1
Otros	3 281.7	3 938.1	4 771.5	5 276.9	1 977.9	2 008.6	978.7	826.5
Total	89 814.5	99 946.8	105 286.8	107 159.5	99 134.4	97 033.4	99 960.7	106 270.1
Distribución porcentual								
Servicios de Educación Media Superior	45.1	41.7	41.8	40.2	41.6	41.5	39.7	38.8
Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez	-	-	-	-	-	-	16.7	25.4
Subsidios para organismos descentralizados estatales	27.6	26.5	28.6	29.3	28.6	29.7	25.4	25.0
Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez ¹	11.1	12.0	10.9	12.1	14.6	13.8	4.8	-
Fondo de Aportaciones para la Educación Tecnológica y de Adultos (FAETA)	4.6	4.3	4.2	4.3	4.5	4.6	4.4	4.2
Formación y certificación para el trabajo	-	3.0	2.9	2.7	2.7	2.9	3.3	3.2
Sistema Educativo Militar	0.7	0.3	0.4	0.5	0.4	0.4	1.0	0.9
Desarrollo y aplicación de programas educativos en materia agropecuaria	0.8	0.8	0.8	0.7	0.8	0.8	0.9	0.8
Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM)	0.6	0.6	0.5	0.5	0.6	0.6	0.7	0.6
Programa de Becas para los Hijos del Personal de las Fuerzas Armadas en Activo	0.3	0.3	0.3	0.3	0.4	0.4	0.3	0.2
Programa de Becas Elisa Acuña ²	5.4	6.7	5.0	4.4	3.9	3.2	2.0	0.1
Otros	3.7	3.9	4.5	4.9	2.0	2.1	1.0	0.8
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

¹ Hasta 2019 fue Prospera Programa de Inclusión Social.

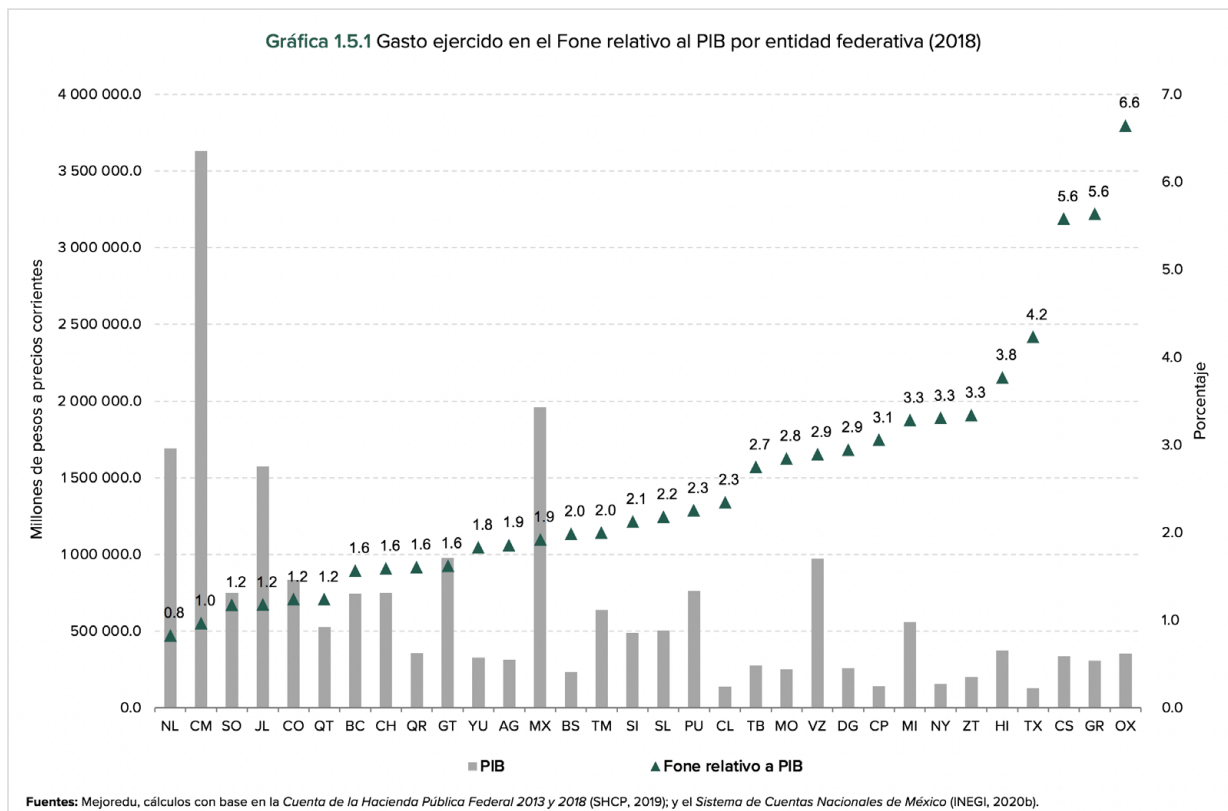
² Hasta 2019 fue Programa Nacional de Becas.

e Se refiere al gasto planeado en el Presupuesto de Egresos de la Federación.

- Sin registro.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en la Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2013-2018 (SHCP, 2019), el Presupuesto de Egresos de la Federación 2019-2020 (SHCP, 2020), y el Índice Nacional de Precios al Consumidor (INEGI, 2020a).

Cabe mencionar que desde 1992 el Fone, en sus diferentes etapas, ha sido uno de los principales programas para mantener la operación de los servicios de educación básica en las entidades federativas; sus recursos son parte del llamado gasto federalizado y se utilizan para pagar la nómina del personal educativo de las plazas federales que se transfirieron a los gobiernos estatales en el proceso de descentralización en ese año. Estos recursos han sido medulares para los presupuestos de los gobiernos locales, y su modificación a la baja podría generar presiones financieras en cada entidad federativa (Conferencia Nacional de Gobernadores [Conago], s/f). Para dar una idea de la importancia financiera del Fone, puede observarse que en Hidalgo, Tlaxcala, Chiapas, Guerrero y Oaxaca el monto relativo al PIB estatal recibido de este fondo estuvo por encima de 3.5%, proporción equivalente a todo el gasto federal en educación, cultura, deporte, ciencia y tecnología relativo al PIB nacional (gráfica 1.5.1).



Durante 2019, como resultado de una nueva normatividad educativa en la que se integraron la educación inicial y la superior a la educación obligatoria (Decreto del 15 de mayo de 2019), se observó una reasignación de recursos en el Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF) de los programas para la atención educativa de la población. En educación básica se identificaron programas nuevos, entre ellos: La Escuela es Nuestra, Programa Nacional de Reconstrucción, Programa Desarrollo de Aprendizajes Significativos de Educación Básica, Atención a la Diversidad de la Educación

Indígena, Atención Educativa de la Población Escolar Migrante, y Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial. En educación media superior sólo se identificó un programa de nueva creación denominado Atención de Planteles Federales de Educación Media Superior con Estudiantes con Discapacidad.

De acuerdo con el presupuesto de 2019 y 2020, prevalecería la concentración del gasto en educación básica y media superior en casi los mismos programas del periodo 2013-2018. En el primer caso, a partir de 2020, 10 programas concentraron 99% del gasto, y a uno solo de ellos, que es nuevo, se le dedicó una buena cantidad de los recursos –La Escuela es Nuestra–; sin embargo, se advierte un decremento en otros –como Escuelas de Tiempo Completo–. En el segundo caso, prevalecen los 10 programas que se impulsaban en 2013-2018, y concentran alrededor de 99% del gasto en educación media superior; sólo el Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez –antes Prospera, Programa de Inclusión Social– dejó de operar en ese nivel, en el que se ubican las escuelas.



La tarea constitucional de garantizar el derecho a la educación de la población es fundamental para transformar la actual realidad social, económica y cultural del país. Esta labor debe tomar en cuenta los diferentes contextos de la población en edad escolar, de las escuelas y de los actores del sistema educativo. Es de vital importancia reconocer que la dinámica demográfica de México transformará en los años venideros la proporción y el volumen de NNAJ en edad escolar, lo cual condicionará la distribución y el tipo de servicios necesarios para que la educación sea disponible y accesible, independientemente de los diversos contextos socioeconómicos existentes.

Todavía hay grupos de población históricamente marginados que se encuentran en desventaja en el ejercicio del derecho a la educación, en cuyo cumplimiento ha habido avances. Factores como la pobreza; vivir en localidades con menos de 2 500 habitantes apartadas o sin los servicios elementales; tener alguna discapacidad; o pertenecer a una minoría étnica o lingüística limitan las oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo. Contrarrestar los efectos adversos de los diversos contextos hace necesario que las acciones de mejora emprendidas con el fin de asegurar el cumplimiento de la educación obligatoria garanticen que ésta sea disponible, accesible, equitativa e inclusiva. Para ello, los recursos –humanos y financieros– destinados a esta importante tarea deben conocerse y analizarse, a fin de promover que sean suficientes y acordes con la realidad del país.



Referencias

- Auditoría Superior de la Federación (s/f). *Informe especial. Pase de lista Fone 2018*.
- Cámara de Diputados (2019, 30 de septiembre). *Ley General de Educación*.
- Conferencia Nacional de Gobernadores (s/f). *Informe de actividades de la Comisión de Educación, Cultura y Deporte 2012-2018*.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2019a). *Medición de la pobreza 2012 y 2018* [base de datos].
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2019b). *Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México*. Autor.
- Consejo Nacional de Población (2016). *Índice de marginación por municipio 2010 y 2015* [base de datos].
- Consejo Nacional de Población (2018). *Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas 2016-2050* [base de datos].
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2020, 8 de mayo)*. Cámara de Diputados.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013a). *Módulo de Condiciones Socioeconómicas 2012* [base de datos].
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013b). *Módulo de Condiciones Socioeconómicas de la enigh (mcs-enigh) 2012. Tabulados básicos* [base de datos].
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Encuesta Intercensal* [base de datos].
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019a). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018* [base de datos].
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019b). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) 2018. Nueva serie. Tabulados básicos* [base de datos].
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020a). *Índice Nacional de Precios al Consumidor* [base de datos].
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020b). *Sistema de Cuentas Nacionales de México* [base de datos].
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Primer informe de labores 2018-2019*.
- Secretaría de Gobernación (2013, 26 de febrero). *Decreto por el que se Reforman los Artículos 3o. en sus Fracciones III, VII y VIII; y 73, Fracción XXV, y se Adiciona un Párrafo Tercero, un Inciso d) al Párrafo Segundo de la Fracción II y una Fracción IX al Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Gobernación (2019, 15 de mayo). *Decreto por el que se Reforman, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones de los Artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia Educativa*. Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2018). *Documento relativo al cumplimiento de las disposiciones contenidas en el párrafo tercero del artículo 80 de la Ley General de Contabilidad Gubernamental*.

Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2019). *Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2013-2018* [base de datos].

Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2020). *Presupuesto de Egresos de la Federación 2019-2020* [base de datos].

Subsecretaría de Educación Superior (s/f). *Criterios generales para la distribución del programa U006. Programa de subsidios federales para organismos descentralizados estatales.*



ORGANIZACIÓN Y DIMENSIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

La garantía del derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) es una obligación constitucional para el Estado mexicano. Implica asegurarles a casi cuarenta millones de ciudadanos menores de 18 años el acceso a los centros escolares: la permanencia, el tránsito y el egreso de los tipos y niveles educativos obligatorios, así como el aprendizaje de contenidos pertinentes, significativos y relevantes. Por ello, la mejora continua de la educación requiere como punto de partida considerar y analizar las características del Sistema Educativo Nacional (SEN), su tamaño y su dimensión, además de la complejidad de su estructura conformada por diferentes tipos, niveles y modalidades, lo cual permitirá precisar su situación con respecto a un horizonte de mejora deseable.

El avance hacia éste y las acciones para alcanzarlo dependen de actores clave que cumplen funciones específicas en el extenso entramado del SEN. Por un lado, docentes, directivos, supervisores, personal de apoyo técnico pedagógico, formadores de docentes y autoridades educativas de todos los niveles comparten la responsabilidad de hacer cumplir el derecho a la educación para la totalidad de estudiantes, y, puesto que sus acciones impactan las condiciones involucradas en ese fin –infraestructura, materiales educativos, trabajo docente, gestión escolar, etcétera–, inciden también en la mejora continua de los servicios educativos. Por otro lado, estudiantes, madres, padres, tutores y sus asociaciones, así como la sociedad en general tienen la potestad de ejercer el derecho a la educación y de contribuir y participar –en diferentes medidas y con distintos alcances– en acciones orientadas a la mejora de los procesos educativos.

El SEN abarca diferentes tipos de instituciones, públicas y privadas, así como autónomas y de educación superior, cada una con una variedad de organizaciones administrativas, elementos, espacios físicos, inmuebles, instalaciones y equipamiento de los cuales disponen para llevar a cabo su tarea específica. El Estado, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación y hacerla disponible y accesible, ofrece sus servicios a través de estas instituciones, cuya estructura y composición han evolucionado a lo largo de los años al incorporar o adaptar nuevos elementos para atender las necesidades educativas de la sociedad.



Hay dos factores que vuelven muy complejas la disponibilidad y la accesibilidad de la educación. En primer lugar se encuentran los fenómenos de dispersión de la población: una quinta parte reside en cerca de ciento noventa mil localidades menores a dos mil quinientos habitantes, mientras que la mitad se concentra en grandes ciudades, es decir, localidades mayores a cien mil habitantes con una gran densidad demográfica. En segundo lugar está la diversidad de características, necesidades y condiciones de vida de las poblaciones atendidas, lo cual no es un impedimento *per se*, pero sí exige una oferta educativa que considere las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas, así como las desigualdades sociales, económicas, etcétera. Los esfuerzos del SEN orientados a responder a estos retos se reflejan en la variedad de tipos, niveles, modalidades y servicios educativos que lo conforman.



La variedad de los elementos que conforman el Sistema Educativo Nacional refleja sus esfuerzos por atender los retos implícitos en la diversidad y la dispersión de la población de México.

Este capítulo se enfoca en mostrar la diversidad de elementos de la estructura del SEN dentro de cada uno de sus tipos y niveles educativos, sin abundar en los indicadores de resultados de la mejora, que serán tratados en capítulos posteriores. Primero, se describe la conformación del sistema en los distintos tipos, niveles, modalidades y servicios disponibles. Con objeto de expresar su tamaño, se brinda información sobre el número de estudiantes, docentes y centros educativos. También se hace énfasis en la educación especial, presentando las unidades que ofrecen este servicio y sus características principales. Finalmente, se expone cómo están distribuidos los distintos servicios educativos dependiendo de los tipos de localidad existentes, con base en el número de habitantes y el grado de marginación.

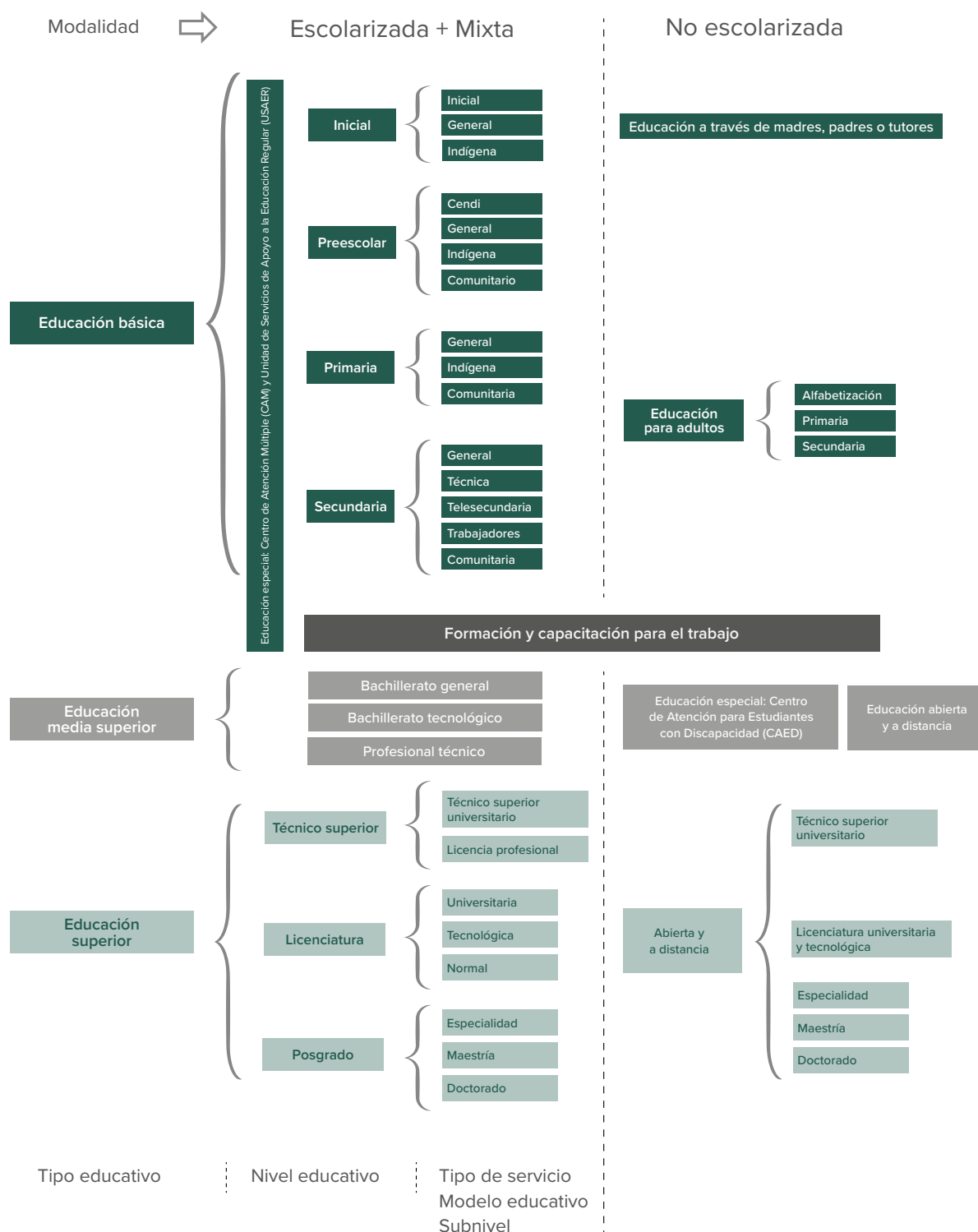
2.1

Estructura del Sistema Educativo Nacional

El primer criterio de clasificación de los servicios educativos del SEN es la modalidad en la que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este criterio considera el espacio y el tiempo en los que ocurre el proceso educativo, definiéndose así tres modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta. En la primera los estudiantes asisten de manera regular y en tiempos definidos a los inmuebles educativos a trabajar con los contenidos curriculares en interacción directa con las y los docentes responsables; en la no escolarizada se aprovecha el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, además de la habilidad docente para brindar la educación a distancia; la mixta flexibiliza las condiciones y mezcla ambas modalidades para permitirle al estudiante combinar clases presenciales con remotas.

La clasificación del [esquema 2.1.1](#) se fundamenta en los tres tipos en los que se imparte la educación: básico, medio superior y superior. A su vez, éstos se dividen en niveles educativos: el básico incluye la educación inicial, la preescolar, la primaria y la secundaria; y el tipo superior abarca la educación técnica superior, la licenciatura y el posgrado.

Esquema 2.1.1 Estructura del Sistema Educativo Nacional



Fuente: elaboración propia.

Los niveles educativos son secuenciales, ya que los estudiantes transitan a través de ellos de manera consecutiva: una vez acreditado aquel en el que están matriculados, pueden cursar el siguiente. A partir de la primaria es necesaria la acreditación del nivel que la antecede para ingresar —es decir, para matricularse en ella, los estudiantes deben haber cursado el preescolar—; para la secundaria, haber recibido el certificado que acredite la terminación de la primaria; y así sucesivamente.

La fuente de financiamiento de la cual provienen los recursos para que la escuela o el plantel funcione determina el tipo de sostenimiento: puede ser público o privado, y, a su vez, el público dividirse en federal, estatal y autónomo. En todos los niveles educativos existen escuelas de ambos tipos de sostenimiento, pero predomina el público.

El tipo de servicio clasifica los distintos modelos pedagógicos de que se valen las escuelas de educación básica para atender a los estudiantes en los diversos contextos. El servicio general —que se imparte desde la educación inicial y hasta la secundaria— se encuentra por lo regular en localidades urbanas de media y baja marginación; cuenta con los mejores materiales, equipo e infraestructura, y tiene completo a su personal docente.

Contrasta con el servicio comunitario, que se ofrece en las localidades más pequeñas y de mayor marginación, y cuyas escuelas muchas veces no cuentan con un inmueble propio y en gran medida se alimentan de la participación de la comunidad a la que se brinda el servicio. También es frecuente que en estas escuelas jóvenes recién egresados de la educación básica o la media superior —denominados líderes para la educación comunitaria (LEC)— asuman la función de enseñar. A cambio reciben una beca y otros apoyos en especie para continuar sus propios estudios. El tipo de servicio comunitario se ofrece desde preescolar hasta secundaria, y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) lo gestiona y coordina.

El tipo de servicio indígena —como su nombre lo indica— se encarga de brindar atención a los pueblos indígenas en localidades rurales de mayor tamaño que las atendidas por el servicio comunitario. Está destinado a brindar la educación con pertinencia cultural y en la lengua materna de los estudiantes; de igual forma, para fortalecer su identidad y preservar su lengua, cuenta con materiales específicos. Sólo se ofrece en la educación inicial, la preescolar y la primaria.

En la educación secundaria, además de los servicios general y comunitario, existe la secundaria técnica, que agrega a las materias académicas una educación tecnológica de carácter propedéutico. Otro tipo de servicio, destinado en sus orígenes a aquellos jóvenes que por cuestiones laborales no podían acceder a la educación secundaria matutina o vespertina y tenían una mayor edad que la considerada para cursar este nivel, es la secundaria para trabajadores. Actualmente, conserva su flexibilidad en horarios y programas de estudio, lo que permite a estudiantes con la necesidad de trabajar cursar este nivel educativo, aunque atiende cada vez a más adolescentes dentro del rango de edades considerado idóneo para cursar

la secundaria. Por último, las telesecundarias surgen como respuesta al rápido crecimiento de la demanda de servicios de este nivel educativo, principalmente en zonas rurales y dispersas; atienden a los jóvenes de localidades de menor tamaño y marginadas utilizando la infraestructura televisiva y la red satelital.

Hay una mayor diversidad en las opciones que brinda la educación media superior y también en las instituciones que participan en la formación de los estudiantes que cursan este tipo educativo, el cual cuenta con tres modelos para prepararlos según sus intereses y expectativas al ingresar, cursar y concluir sus estudios. El modelo de bachillerato general tiene un carácter propedéutico; forma a jóvenes en diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas, y así les permite continuar sus estudios en la educación superior o, en caso de que lo decidan y requieran, incorporarse al campo laboral. El bachillerato tecnológico es una opción bivalente, pues además del componente propedéutico ofrece formación profesional tecnológica y le da la posibilidad a la o el egresado de obtener un título de técnico profesional para incorporarse al sector productivo con altas competencias o, si está en sus planes y posibilidades, de continuar con la educación superior. Por último, el modelo profesional técnico se especializa en la formación tecnológica, pero su carácter es terminal; se egresa de él con las competencias técnicas para participar de las actividades económicas, no para cursar la educación superior. Este modelo es cada vez más escaso debido a que se redefinió el perfil del egresado con base en los acuerdos 442 (26 de septiembre de 2008) y 653 (4 de septiembre de 2012), y se estableció la calidad como profesional técnico bachiller.

Las opciones educativas presencial e intensiva en educación media superior se ofrecen dentro de la modalidad escolarizada. En la mixta se incluye además la autoplanificada; por último, en la no escolarizada existen las de acreditación y certificación por examen único, modalidad virtual y evaluaciones parciales.

Varias instituciones participan en la educación media superior: las hay de sostenimiento federal centralizadas, descentralizadas y desconcentradas; la gestión de otras depende de las entidades federativas; algunas más son administradas por universidades autónomas federales y estatales; finalmente, se cuenta a las que pertenecen al sector privado, dentro de las cuales también se considera a las que funcionan por cooperación. Estas condiciones de sostenimiento, control administrativo y tipo de institución definen lo que suele llamarse subsistema o, en este caso específico, tipo de plantel, cada uno de los cuales cuenta con un programa y un plan de estudios propios —con base en las opciones, modelo y modalidad que adopten— y establecidos dentro de un diseño de marco curricular común para la educación media superior.

La educación superior es el tercer tipo educativo del SEN y, para cursarla, es necesario haber obtenido el certificado de media superior. La obligatoriedad de su oferta corresponde al Estado, y las autoridades educativas federal y estatal son las encargadas de garantizar opciones para quienes cuenten con los requisitos establecidos por las instituciones que la impartan. Incluye los niveles educativos de

técnico superior universitario, licenciatura y posgrado. A su vez, éstos se dividen en la educación normal, la universitaria y la tecnológica. El posgrado puede cursarse una vez cumplidos los requisitos de titulación de la licenciatura para emprender estudios de especialidad, maestría y, posteriormente, doctorado. La educación superior ofrece opciones para cursarse en la modalidad no escolarizada, la cual incluye la educación abierta y a distancia.

Otros servicios de gran relevancia dentro del SEN los provee la educación especial, pues están orientados a detectar, prevenir y reducir diferentes obstáculos o barreras que se interponen al acceso de NNAJ a los aprendizajes y, en un sentido más amplio, a la formación integral planteada en el artículo 3º de la Constitución mexicana. Además de a las personas con alguna limitación o discapacidad, atienden a aquellas que muestran dificultades severas para aprender, comunicarse o tienen problemas de conducta. Contribuyen también en diferentes medidas a superar barreras históricas para poblaciones específicas, como las indígenas, las afrodescendientes o las que hablan otras lenguas. Asimismo, favorecen la atención de manera especializada a las personas con aptitudes sobresalientes. Estos servicios realizan una contribución importante al avance e impulso de una educación inclusiva, tarea que, desde las leyes educativas, es responsabilidad del SEN en su conjunto.

En la educación básica existen dos tipos de servicio de educación especial: los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular¹ (USAER).

En la educación media superior los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED) son las instancias encargadas de atender a quienes viven con alguna limitación o discapacidad. Hay cerca de trescientos centros dentro de los planteles de sostenimiento federal a cargo de la Dirección General de Bachillerato (DGB), la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica, Agropecuaria y de Ciencias del Mar (UEMSTAYCM), y la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica, Industrial y de Servicios (UEMSTIS). Los estudios pertenecen a la modalidad no escolarizada, ya que se acreditan mediante la opción de evaluaciones parciales.

En la modalidad no escolarizada se aprovecha el amplio desarrollo de las plataformas digitales, las tecnologías de la información y la comunicación, además del sistema televisivo. Busca aprovecharse a partir de la educación abierta y a distancia, pero se implementa de manera distinta, dependiendo el nivel educativo al que se refiera. En la educación inicial el servicio se brinda por medio de la capacitación y la concientización de madres, padres y tutores, las cuales consisten en facilitarles

¹ En algunas entidades, como la Ciudad de México, las USAER se han transformado en Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), como “un servicio educativo especializado que, en corresponsabilidad con docentes y directivos de las escuelas, garantiza la atención de calidad con equidad al alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo de exclusión, debido a que su acceso, permanencia, aprendizaje, participación y/o egreso oportuno de la educación básica, es obstaculizado por diferentes barreras en los contextos escolar, áulico y/o socio-familiar” (Secretaría de Educación Pública-Dirección de Educación Especial, 2015).

herramientas y consejos útiles para la formación y, en especial, el desarrollo integral de sus hijas, hijos y pupilos más pequeños. En el resto de la educación básica la modalidad no escolarizada no se destina a la población infantil, sino a la población mayor de 15 años que no ha cursado o concluido la educación primaria y la secundaria; asimismo, otorga los medios disponibles para erradicar el rezago educativo y el analfabetismo. Los conocimientos adquiridos pueden acreditarse mediante evaluaciones parciales o globales.

Otro servicio del SEN que se brinda en las modalidades escolarizada y no escolarizada, y que también se incluye en los servicios que otorgan los CAM, lo constituyen la formación y la capacitación para el trabajo. Este tipo de educación se enfoca en brindar capacitación en labores y oficios técnicos, tecnológicos y administrativos que le permiten a la población adquirir habilidades a fin de incorporarse al mercado de trabajo en los sectores agropecuario, industrial y de servicios. Aunque para acceder basta con acreditar la educación básica, no es equivalente a la educación media superior.



El SEN mexicano, uno de los diez más grandes del mundo, abarca el mayor conjunto obligatorio de niveles educativos, desarrollo alcanzado entre 1993 y 2019.

2.2

Tamaño del Sistema Educativo Nacional en la modalidad escolarizada

Al inicio del ciclo escolar 2018-2019 el SEN matriculó a 37 073 459 estudiantes en sus tres tipos educativos, en las modalidades escolarizada y mixta. Los atendieron cerca de dos millones de maestras y maestros en más de 260 000 escuelas o planteles. Esto significa que casi una tercera parte de la población del país se encontraba inscrita en algún servicio educativo, y coloca al SEN como uno de los sistemas más grandes del continente americano y entre los diez mayores del mundo. La educación básica concentra a 68.7% de estudiantes, 62.8% de docentes y 88.5% de las escuelas de todo el sistema educativo.

Además de su gran número de estudiantes, el SEN abarca el mayor conjunto obligatorio de niveles educativos. Hace menos de treinta años la educación obligatoria sólo incluía la primaria. En 1993 se añadió a nivel constitucional a la educación secundaria como obligatoria, y casi una década después, en 2002, se agregó al preescolar; este último cambio se instrumentó de manera paulatina, al comenzar por el tercer grado en el ciclo escolar 2004-2005 y terminar con la incorporación del primer grado para el ciclo 2008-2009. En ese entonces la obligatoriedad abarcaba ya doce grados escolares; en 2012 se decretó que también formaría parte de ésta la educación media superior. En 2019 la reforma del artículo 3º constitucional (15 de mayo de 2019) incluyó al nivel inicial como parte de la educación obligatoria, en congruencia con el reconocimiento de los derechos de la niñez y de la importancia del periodo etario que va del nacimiento a los 3 años. De igual forma, se postuló que la obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado y es un derecho para las personas que así lo requieran y cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones que la ofrecen.

En la educación inicial escolarizada se matriculó a 267 038 niñas y niños en los periodos lactante y maternal (tabla 2.2.1). En el servicio general se consideran lactantes a quienes tienen entre 43 días y 18 meses de nacidos; en el caso de maternal, a los menores desde 19 meses de edad y hasta 3 años 11 meses. Este servicio concentra 85.2% de la población infantil en el nivel educativo, mientras que en el servicio indígena se ubica 14.8%.

A niñas y niños escolarizados en este nivel los atienden 9 428 docentes, entre quienes se incluyen puericultores, educadores y asistentes educativos. Aunque también atienden a estudiantes de preescolar, principalmente del primer grado, éstos se contabilizan en el nivel educativo respectivo.

Casi 40% de las escuelas en educación básica corresponden a preescolar. Este nivel matriculó a 4.7 millones de estudiantes, 86.3% en el servicio general, 8.3% en el indígena y 3.2% en el comunitario; el porcentaje restante (2.2%) está inscrito en instituciones de educación inicial, como los Centros de Desarrollo Infantil (Cendi). La edad idónea para cursar el nivel educativo va de los 3 a los 5 años con 11 meses. Respecto a la distribución de escuelas, se observa que 20% corresponde al servicio comunitario, 10.9% a las indígenas y 65.8% a las generales. En promedio hay 9 estudiantes por escuela comunitaria y, en cambio, 69 por cada una de las generales.

La educación primaria debe cursarse idealmente de los 6 a los 11 años² y concentra a más de la mitad de los estudiantes matriculados en la educación básica (54.8%), debido a que es el nivel más extenso –al contemplar seis grados– y también a que su cobertura es casi universal. En el servicio general se matriculó 93.6% de los casi 14 millones de estudiantes, 5.7% en el indígena y 0.7% en el comunitario.

En promedio cada escuela secundaria tiene 162 adolescentes, muy por encima de los promedios de primaria o preescolar; así, este nivel concentra aproximadamente a 25% del total de estudiantes matriculados en la educación básica, pero sus centros escolares representan sólo 17% de las escuelas en este tipo educativo. La mitad de los estudiantes está inscrita en alguna escuela de servicio general, mientras que 27% lo hizo en las técnicas y 21.3% en las telesecundarias. El resto de los tipos de servicio (para trabajadores y comunitario) apenas alcanza 1% de manera conjunta. A diferencia de los niveles que le preceden, especialmente de preescolar y primaria, donde los docentes imparten todas las asignaturas a un mismo grupo, en el caso de la secundaria más de un docente imparte el conjunto de las materias. Las telesecundarias son la excepción, pues en éstas idealmente un docente atiende de todas las materias del grado.

² Las edades idóneas se definen con base en la edad mínima de ingreso y la duración de cada nivel educativo. La Ley General de Educación (30 de septiembre de 2019), en su artículo 42, estipula que la edad mínima para ingresar a preescolar es de 3 años y de 6 para primaria, cumplidos al 31 de diciembre del año de inicio del ciclo escolar.

Tabla 2.2.1 Estudiantes, docentes y escuelas o planteles en el SEN en la modalidad escolarizada o mixta por tipo educativo, nivel educativo, tipo de servicio y modelo educativo (2018-2019)

Tipo educativo	Nivel educativo	Tipo de servicio, modelo o subnivel educativo	Estudiantes		Docentes		Escuelas o planteles	
			Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Modalidades escolarizada y mixta								
Básica	Inicial	General	227 416	85.2	7 229	76.7	4 432	71.0
		Indígena	39 622	14.8	2 199	23.3	1 810	29.0
		Total	267 038	100.0	9 428	100.0	6 242	100.0
	Preescolar	Cendi	103 832	2.2	4 451	1.9	3 052	3.4
		General	4 125 816	86.3	194 973	82.4	59 489	65.8
		Indígena	396 755	8.3	19 125	8.1	9 826	10.9
		Comunitario	154 384	3.2	17 960	7.6	18 079	20.0
		Total	4 780 787	100.0	236 509	100.0	90 446	100.0
	Primaria	General	13 081 359	93.6	524 821	91.7	76 895	79.7
		Indígena	793 566	5.7	36 992	6.5	10 275	10.6
		Comunitario	97 344	0.7	10 291	1.8	9 338	9.7
		Total	13 972 269	100.0	572 104	100.0	96 508	100.0
	Secundaria	General	3 283 021	50.7	228 198	56.2	12 570	31.5
		Técnica	1 748 255	27.0	99 256	24.4	4 732	11.8
		Telesecundaria	1 379 920	21.3	72 184	17.8	18 741	46.9
		Para trabajadores	17 956	0.3	2 223	0.5	210	0.5
		Comunitario	44 456	0.7	4 223	1.0	3 714	9.3
		Total	6 473 608	100.0	406 084	100.0	39 967	100.0
	Total ¹		25 493 702	100.0	1 224 125	100.0	230 813	100.0
Media superior		Bachillerato general	3 287 828	62.7	204 401	68.6	14 876	82.5
		Bachillerato tecnológico	1 889 451	36.1	93 473	31.4	2 855	15.8
		Profesional técnico	62 396	1.2	7 812	2.6	535	3.0
		Total ²	5 239 675	100.0	298 034	100.0	18 030	100.0
Capacitación y formación para el trabajo			1 958 895	100.0	42 851	100.0	5 569	100.0
Superior	Técnico superior	universitario	169 939	99.9	14 729	100.0	296	100.0
		Licencia profesional	154	0.1			4	1.4
		Total ³	170 093	100.0	14 729	100.0	296	100.0
	Licenciatura	Universitaria	3 821 060	97.6	318 888	95.9	4 951	92.4
		Educación normal	91 978	2.4	13 966	4.2	408	7.6
		Total ³	3 913 038	100.0	332 360	100.0	5 356	100.0
	Posgrado	Especialidad	55 838	18.7			648	21.6
		Maestría	201 769	67.7	66 311	100.0	2 722	90.7
		Doctorado	40 449	13.6			959	32.0
		Total ³	298 056	100.0	66 311	100.0	3 000	100.0
	Total ³		4 381 187	100.0	384 400	100.0	6 160	100.0
Total del SEN en las modalidades escolarizada y mixta			37 073 459	100.0	1 949 410	100.0	260 572	100.0

¹ El total no corresponde a la suma de escuelas por nivel educativo, pues existen escuelas de educación inicial que también ofrecen preescolar (Cendi).

² El total no corresponde a la suma de docentes y planteles desglosados por modelo educativo, pues algunos docentes dan clases en planteles que ofrecen más de un modelo educativo.

³ El total de docentes y escuelas no coincide con la suma por nivel y subnivel educativo debido a que un docente y una escuela pueden impartir en más de uno.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2013-2014 y ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYE, 2019a).

Aunque el número de escuelas de servicio comunitario en la educación básica se acerca a 10% en primaria y secundaria, y alcanza 20% en preescolar, atienden a una proporción muy baja de estudiantes. Esto se debe a que son escuelas con un número reducido de personas matriculadas que nunca supera las 30. Generalmente un solo docente atiende a todos los estudiantes sin importar el grado y, en pocas ocasiones, el LEC atiende dos y hasta tres niveles educativos.

En educación media superior se contabilizaron 18 030 planteles al inicio del ciclo escolar 2018-2019. Los planteles pueden impartir clases en diferentes turnos y también tener distintas sedes que involucran inmuebles en ubicaciones distintas, denominados *extensiones*; sin embargo, esto es cada vez menos común. En el ciclo de referencia se matricularon 5 239 675 jóvenes y los atendieron casi 300 000 docentes. El modelo de bachillerato general, que puede tener el componente de formación para el trabajo, concentró el mayor número de matriculados (62.7%).

El de bachillerato tecnológico, que incluye también al profesional técnico bachiller, fue cursado por 36.1% de estudiantes. El modelo de profesional técnico, que tiene un carácter terminal, es decir, no prepara a los jóvenes para continuar con sus estudios en la educación superior, matriculó sólo a 1.2% de ellos. Dentro de un plantel pueden ofrecerse distintas carreras y programas educativos; por lo tanto, es posible que en un mismo plantel se imparta más de un modelo; así, hay algunos que ofrecen los tres modelos educativos y brindan una variedad extensa de opciones educativas.

En el caso específico de la educación media superior no puede hablarse de una edad idónea para cursarla, pues este tipo educativo muestra mayores diversidad y flexibilidad en sus planes y programas de estudio: hay programas o carreras que duran desde dos hasta cinco años. Por otro lado, la modalidad no escolarizada no establece un tiempo mínimo en el que deba cursarse: se adapta en gran medida a las necesidades de los jóvenes por medio de la acreditación de diversos módulos o con evaluaciones parciales. Sin embargo, para fines de referencia y cálculo de algunos indicadores, se establece que la edad típica es de los 15 a los 17 años.

La educación superior puede cursarse desde los 18 años y su duración depende de las carreras y los niveles educativos que se cursen. El técnico superior universitario es el primer nivel educativo, se cursa normalmente en dos años y no permite continuar con el posgrado. Es el nivel menos extendido y matriculó a 170 093 jóvenes en 296 escuelas de tipo superior.

En el nivel licenciatura, durante el ciclo escolar de referencia, se registraron casi cuatro millones de estudiantes (3 913 038) distribuidos en 5 356 escuelas. De cada 10 estudiantes de educación superior, 9 cursan alguna licenciatura; el resto se matricula en posgrados o en opciones de técnico superior universitario. El número de docentes que imparten al menos una clase es de 332 360, cifra superior a la de docentes en educación media superior. Dentro del nivel pueden identificarse dos subniveles: uno lo constituyen la educación universitaria y tecnológica y el otro es la educación normal. En esta última participan 2.4% de los matriculados.

Dentro del posgrado, la maestría es el subnivel que concentra el mayor porcentaje de jóvenes, con 67.7%; le siguen los estudios de especialidad, con 18.7%; y el doctorado, con 13.6%.

El tipo educativo superior puede impartir en una misma escuela los tres niveles educativos –técnico superior universitario, licenciatura y posgrado–, aunque es más común que se ofrezcan estudios de licenciatura y posgrado en la misma institución. De forma similar, un mismo docente puede impartir clases en distintos niveles educativos y con mayor frecuencia en los subniveles. Por tal motivo, el lector podrá apreciar que la suma de los docentes y escuelas por nivel y subnivel educativo no corresponde al total en la [tabla 2.2.1](#).



La expansión de la modalidad no escolarizada, gracias al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, ha ampliado las opciones disponibles para jóvenes en riesgo de exclusión y en condiciones de vulnerabilidad.

2.3

Tamaño del sistema educativo en la modalidad no escolarizada

La educación ofrecida en la modalidad no escolarizada, en las opciones a distancia y abierta, ha tenido una expansión considerable gracias al desarrollo en los últimos años de las tecnologías de la información y la comunicación. Actualmente, la población con acceso a equipo de cómputo e internet de alta velocidad se ha incrementado, particularmente en las zonas urbanas, y se espera que el reconocimiento del acceso a internet como un derecho humano plasmado en la Constitución pueda aumentar el porcentaje de personas con este servicio.

Esta expansión es perceptible especialmente en las matriculas de la educación media superior y la superior, donde han aumentado las opciones de acceso para los jóvenes en riesgo de exclusión y en condición de vulnerabilidad económica. Aquellos con dificultades para ceñirse a un horario o que no pueden recorrer amplias distancias han encontrado así una opción viable. Incluso se ha vuelto una oportunidad para quienes habían sido apartados de la educación en su modalidad escolarizada.

La modalidad no escolarizada se ofrece también por medios adicionales a las telecomunicaciones. En el caso de la educación inicial, a través de programas de concientización, capacitación y provisión de herramientas útiles para que madres, padres y tutores propicien de forma más intencionada y orientada el desarrollo de sus hijas e hijos más pequeños en sus propios hogares. En el caso de la educación para adultos hay programas de alfabetización y certificación de la primaria y la secundaria que consideran los contextos familiares, comunitarios, sociales y laborales. Los conocimientos adquiridos se acreditan mediante evaluaciones parciales o globales, lo que es una particularidad propia de esta modalidad. También se brindan opciones de formación para el trabajo adecuadas a esta población.

En el ciclo escolar 2018-2019, en la modalidad no escolarizada, se atendió a poco más de un millón de personas en la educación inicial, la media superior y la superior. La primera benefició a 317 815 niñas y niños menores de 4 años en 2 549 centros de atención (tabla 2.3.1).

La educación media superior es el tipo educativo donde se concentra el mayor número de población que estudia en esta modalidad: 368 545 estudiantes que casi en su totalidad son atendidos en el modelo de bachillerato general (99.3%). Ofrecen la modalidad no escolarizada 441 planteles, donde hay 9 503 docentes o tutores. Los sistemas que brindan el servicio son principalmente la DGB de la Federación, las preparatorias abiertas de las entidades federativas, los bachilleratos particulares y los centros de bachillerato general, también de los estados.

En la educación superior la modalidad no escolarizada atendió a 257 336 estudiantes en licenciatura, a 54 929 en maestría y a 5 600 en doctorado. El número de

escuelas que ofrecen esta modalidad en el tipo superior son 3 284; ello significa que 1 de cada 2 escuelas tiene opciones no escolarizadas. La educación normal no se ofrece en esta modalidad.

Tabla 2.3.1 Estudiantes, docentes y escuelas o planteles en el SEN en la modalidad no escolarizada por tipo y nivel educativo (2018-2019)

Tipo educativo	Nivel educativo	Estudiantes		Docentes		Escuelas o planteles		
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	
Modalidad no escolarizada								
Básica	Inicial	317 815	100.0	23 509	100.0	2 549	100.0	
Media superior	Bachillerato general	366 149	99.3	8 867	93.3	419	95.0	
	Bachillerato tecnológico	2 056	0.6	597	6.3	19	4.3	
	Profesional técnico	340	0.1	39	0.4	3	0.7	
	Total	368 545	100.0	9 503	100.0	441	100.0	
	Técnico superior universitario	3 666	100.0	145	100.0	8	100.0	
Superior	Licenciatura universitaria	257 336	100.0	17 991	100.0	537	100.0	
	Posgrado	Especialidad	2 682	4.2			41	12.1
		Maestría	54 929	86.9	8 836	100.0	307	90.6
		Doctorado	5 600	8.9			79	23.3
		Total ¹	63 211	100.0	8 836	100.0	339	100.0
	Total ¹	324 213	100.0	28 507	100.0	735	100.0	
	Total del SEN en la modalidad no escolarizada		1 010 573	100.0	52 016	100.0	3 284	100.0

¹ El total de docentes y escuelas no coincide con la suma por nivel y subnivel educativo debido a que un docente y una escuela pueden impartir en más de uno.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYE, 2019a).

2.4

Tipo de sostenimiento

El SEN es predominantemente de sostenimiento público, es decir, se financia con recursos provenientes del Estado. No obstante, se observa que la participación del sector privado tiene mayor presencia en niveles educativos específicos. Al inicio del ciclo escolar 2018-2019, en la educación inicial la proporción de escuelas públicas y privadas era de casi 1 a 1, pues 51.3% de ellas eran públicas y 48.7%, privadas. En preescolar, el porcentaje de estas últimas alcanzó 18.4%; en primaria presentó el menor valor, con 9.6%; y en secundaria aumentó a 13.7%. En la educación media superior se incrementó de nuevo: prácticamente una tercera parte de los planteles era privada (32%). En la educación superior la proporción de lo público y lo privado se invirtió: las escuelas públicas constituyeron la minoría, ya que 61.8% tuvo como fuente de financiamiento recursos privados (tabla 2.4.1).

Desde otra perspectiva, considerando la proporción de estudiantes matriculados, puede tenerse una idea más clara de la participación del sector privado en la provisión de servicios educativos, ya que, en promedio, las escuelas y planteles de éste tienen un menor número de estudiantes. En la educación inicial se acentúa más la participación privada, 60.7% de niñas y niños se inscribieron en escuelas con este sostenimiento. En preescolar la proporción se redujo a 15.9%; lo mismo sucede en secundaria, con 9.3%; en el caso de primaria la cifra es de 9.8%. En la educación media superior se observa que, al considerar el número de estudiantes, la participación privada es de 19%; y en la superior se observa que 35% de estudiantes se registró

en este tipo de sostenimiento. A excepción de la educación inicial y el posgrado –en especial, la maestría–, el resto de los niveles educativos se sostiene con una participación mayoritaria de recursos públicos.

Tabla 2.4.1 Estudiantes, docentes y escuelas o planteles por tipo, nivel educativo y tipo de servicio según sostenimiento (2018-2019)

Tipo educativo	Nivel educativo	Tipo de servicio o modelo educativo	Estudiantes				Docentes				Escuelas o planteles			
			Público		Privado		Público		Privado		Público		Privado	
			Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Básica	Inicial	General	65 257	28.7	162 159	71.3	2 946	40.8	4 283	59.2	1 390	31.4	3 042	68.6
		Indígena	39 622	100.0	n.a.	n.a.	2 199	100.0	n.a.	n.a.	1 810	100.0	n.a.	n.a.
		Total	104 879	39.3	162 159	60.7	5 145	54.6	4 283	45.4	3 200	51.3	3 042	48.7
	Preescolar	Cendi	60 175	58.0	43 657	42.0	2 817	63.3	1 634	36.7	973	31.9	2 079	68.1
		General	3 408 425	82.6	717 391	17.4	149 018	76.4	45 955	23.6	44 902	75.5	14 587	24.5
		Indígena	396 741	100.0	14	0.0	19 124	100.0	1	0.0	9 825	100.0	1	0.0
		Comunitario	154 384	100.0	n.a.	n.a.	17 960	100.0	n.a.	n.a.	18 079	100.0	n.a.	n.a.
		Total	4 019 725	84.1	761 062	15.9	188 919	79.9	47 590	20.1	73 779	81.6	16 667	18.4
	Primaria	General	11 711 946	89.5	1 369 413	10.5	459 653	87.6	65 168	12.4	67 649	88.0	9 246	12.0
		Indígena	793 454	100.0	112	0.0	36 985	100.0	7	0.0	10 273	100.0	2	0.0
		Comunitario	97 344	100.0	n.a.	n.a.	10 291	100.0	n.a.	n.a.	9 338	100.0	n.a.	n.a.
		Total	12 602 744	90.2	1 369 525	9.8	506 929	88.6	65 175	11.4	87 260	90.4	9 248	9.6
	Secundaria	General	2 716 266	82.7	566 755	17.3	165 319	72.4	62 879	27.6	7 410	58.9	5 160	41.1
		Técnica	1 713 450	98.0	34 805	2.0	95 807	96.5	3 449	3.5	4 445	93.9	287	6.1
		Telesecundaria	1 377 438	99.8	2 482	0.2	72 045	99.8	139	0.2	18 715	99.9	26	0.1
		Para trabajadores	17 860	99.5	96	0.5	2 201	99.0	22	1.0	208	99.0	2	1.0
		Comunitario	44 456	100.0	n.a.	n.a.	4 223	100.0	n.a.	n.a.	3 714	100.0	n.a.	n.a.
		Total	5 869 470	90.7	604 138	9.3	339 595	83.6	66 489	16.4	34 492	86.3	5 475	13.7
	Total ¹		22 596 818	88.6	2 896 884	11.4	1 040 588	85.0	183 537	15.0	197 883	85.7	32 930	14.3
Media superior	Bachillerato general		2 468 237	75.1	819 591	24.9	121 219	59.3	83 182	40.7	10 086	67.8	4 790	32.2
	Bachillerato tecnológico		1 750 176	92.6	139 275	7.4	81 189	86.9	12 284	13.1	2 149	75.3	706	24.7
	Profesional técnico		23 787	38.1	38 609	61.9	2 794	35.8	5 018	64.2	83	15.5	452	84.5
	Total ²		4 242 200	81.0	997 475	19.0	201 424	67.6	96 610	32.4	12 257	68.0	5 773	32.0
Superior	Técnico superior	Técnico superior universitario	165 608	97.5	4 331	2.5					209	70.6	87	29.4
		Licencia profesional	154	100.0	n.a.	n.a.	13 862	94.1	867	5.9	4	100.0	n.a.	n.a.
		Total ³	165 762	97.5	4 331	2.5	13 862	94.1	867	5.9	209	70.6	87	29.4
	Licenciatura	Universitaria	2 471 495	64.7	1 349 565	35.3	183 834	57.6	135 054	42.4	1 800	36.4	3 151	63.6
		Educación normal	81 658	88.8	10 320	11.2	11 555	82.7	2 411	17.3	257	63.0	151	37.0
		Total ⁴	2 553 153	65.2	1 359 885	34.8	194 895	58.6	137 465	41.4	2 054	38.3	3 302	61.7
	Posgrado	Especialidad	34 029	60.9	21 809	39.1					241	37.2	407	62.8
		Maestría	69 127	34.3	132 642	65.7	33 631	50.7	32 680	49.3	1 086	39.9	1 636	60.1
		Doctorado	24 768	61.2	15 681	38.8					536	55.9	423	44.1
		Total ⁵	127 924	42.9	170 132	57.1	33 631	50.7	32 680	49.3	1 192	39.7	1 808	60.3
	Total ³		2 846 839	65.0	1 534 348	35.0	223 124	58.0	161 276	42.0	2 352	38.2	3 808	61.8

¹ El total no corresponde a la suma de escuelas por nivel educativo, pues existen escuelas de educación inicial que también ofrecen preescolar (Cendi).

² El total no corresponde a la suma de docentes y planteles desglosados por modelo educativo, pues algunos docentes que dan clases en planteles que ofrecen más de un modelo educativo.

³ El total de docentes y escuelas no coincide con la suma por nivel y subnivel educativo debido a que un docente y una escuela pueden impartir en más de uno.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019) (SEP-DGPPYE, 2019a).

Respecto a los tipos de servicio, las escuelas comunitarias a cargo del Conafe son exclusivamente de sostenimiento público; las escuelas indígenas también, pero existen tres escuelas –una en preescolar y dos en primaria– cuyo sostenimiento es privado y están relacionadas con asociaciones civiles que atienden a población hablante de lengua indígena (HLI), en su mayoría migrante. En educación obligatoria las escuelas privadas prácticamente son todas de servicio general.

En preescolar 68.1% de los Cendi y 24.5% de las escuelas generales son privados; en las primarias generales la cifra es de 12%. En la educación secundaria hay presencia de escuelas de sostenimiento privado en más tipos de servicio, aunque en números absolutos son pocas: 287 técnicas, 26 telesecundarias y 2 secundarias para trabajadores. En el servicio general la proporción de escuelas privadas es de 41.1% (tabla 2.4.1).

Se señala la relación entre el tipo de servicio y el sostenimiento porque en el resto de la publicación se presentan categorías que combinan ambas características: por un lado, se presenta a las públicas según el tipo de servicio y, por el otro, a todas las privadas en una misma categoría. Con ello se logra tener una identificación y un diagnóstico de la estratificación de los servicios educativos, así como de las diferencias entre ellos.

Dentro de la educación media superior, los pocos planteles que aún ofrecen el modelo de profesional técnico (535) son en su gran mayoría de sostenimiento privado (84.5%). Donde se observa el menor porcentaje de planteles privados es en los que ofrecen el modelo de bachillerato tecnológico, el cual destaca por requerir de una mayor inversión en infraestructura y servicios: para ofrecerlo, es esencial contar con laboratorios y talleres, además de otros insumos y materiales destinados a prácticas orientadas a la formación científica, industrial o tecnológica.

En el ciclo 2018-2019 la educación superior tenía una mayor participación privada; había un gran número de escuelas particulares que ofrecían carreras en licenciatura universitaria, especialidad y maestría, con porcentajes por encima de 60%. Incluso 37% de las escuelas normales eran de sostenimiento privado.

2.5

Dinámica del Sistema Educativo Nacional

La evolución del SEN, que describe el aumento o la disminución en el número de estudiantes, docentes y escuelas, es de gran relevancia para diversos actores que influyen en la planeación y la organización de los servicios educativos. Al respecto, es importante tener un parámetro de referencia que permita analizar si estos cambios responden a la dinámica demográfica o a la propia del SEN. Así, en el caso del número de estudiantes, se compara su aumento (o disminución) con la tasa de crecimiento de la población por grupos de edad idónea para cursar cada nivel educativo. Si ambas tasas se mueven en el mismo sentido y en la misma magnitud, los cambios obedecen en mayor medida a la dinámica demográfica del país.

Los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria experimentan una disminución en el número de estudiantes matriculados. En el periodo de cinco años aco- tado por los ciclos escolares 2013-2014 y 2018-2019 se observan tasas negativas de crecimiento promedio anual, lo cual quiere decir que hay un descenso en el número de estudiantes. La matrícula en preescolar se redujo en poco más de 6 000 personas; en primaria la reducción fue de 608 110; y en secundaria, de 98 250. Por otro lado, como resultado de la dinámica demográfica descrita en el capítulo anterior, la pobla- ción en los grupos de edad de 3 a 5 y de 6 a 11 años también muestra un descenso paulatino en los últimos años. La población entre los 12 y los 14 años muestra cierta estacionalidad y, por lo tanto, no se aprecia disminución ni incremento (tabla 2.5.1).

Tabla 2.5.1 Tasa de crecimiento promedio anual de estudiantes, docentes y escuelas o planteles por tipo, nivel educativo, tipo de servicio y sostenimiento (2013-2014 y 2018-2019)

Nivel o tipo educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Estudiantes		Docentes		Escuelas/planteles	
		2013-2014	Crecimiento promedio anual 2013-2018	2018-2019	2013-2014	Crecimiento promedio anual 2013-2018	2018-2019
Inicial	General público	82 551	-4.6	65 257	2 790	1.1	2 946
	Indígena público	n.d.	n.d.	39 622	n.d.	n.d.	2 199
	Privado	152 713	1.2	162 159	2 537	11.0	4 283
	Total	235 264	n.d.	267 038	5 327	n.d.	9 428
Preescolar	Cendi público	60 928	-0.2	60 175	2 526	2.2	2 817
	General público	3 473 303	-0.4	3 408 425	143 988	0.7	149 018
	Indígena público	407 509	-0.5	396 741	18 239	1.0	19 124
	Comunitario público	165 668	-1.4	154 384	19 738	-1.9	17 960
	Privado	679 548	2.3	761 062	42 865	2.1	47 590
	Total	4 786 956	0.0	4 780 787	227 356	0.8	236 509
Primaria	General público	12 356 330	-1.1	11 711 946	466 534	-0.3	459 653
	Indígena público	834 422	-1.0	793 454	36 238	0.4	36 985
	Comunitario público	113 982	-3.1	97 344	12 542	-3.9	10 291
	Privado	1 275 645	1.4	1 369 525	57 924	2.4	65 175
	Total	14 580 379	-0.8	13 972 269	573 238	0.0	572 104
Secundaria	General público	2 809 368	-0.7	2 716 266	168 975	-0.4	165 319
	Técnica público	1 789 789	-0.9	1 713 450	96 254	-0.1	95 807
	Telesecundaria público	1 368 324	0.1	1 377 438	70 536	0.4	72 045
	Trabajadores público	27 517	-8.3	17 860	3 310	-7.8	2 201
	Comunitario público	37 620	3.4	44 456	3 636	3.0	4 223
	Total	6 571 858	-0.3	6 473 608	400 923	0.3	406 084
Media superior	Federal	1 025 530	1.5	1 107 248	48 080	0.5	49 312
	Estatal	2 157 164	2.9	2 485 129	102 829	3.3	120 674
	Autónomo	570 813	2.6	649 823	30 176	0.8	31 438
	Privado	928 829	1.4	997 475	92 854	0.8	96 610
	Total	4 682 336	2.3	5 239 675	273 939	1.7	298 034
Superior	Técnico superior	148 133	2.8	170 093	12 765	2.9	14 729
	Licenciatura	3 126 078	4.1	3 821 060	270 734	3.3	318 888
	Normal	132 205	-7.0	91 978	15 166	-1.6	13 966
	Posgrado	267 555	2.2	298 056	49 217	6.1	66 311
	Total¹	3 673 971	3.6	4 381 187	331 829	3.0	384 400

¹ El total de docentes y escuelas no coincide con la suma por nivel educativo debido a que un docente y una escuela pueden impartir en más de uno. n.d. No disponible.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2013-2014 y ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPVEE, 2019a).



Es oportuno indicar que el número de estudiantes en preescolar haya disminuido en mayor medida que el volumen de población de 3 a 5 años, la cual desciende más lentamente. Así, todavía hay bastantes niñas y niños que no se matriculan³ en este nivel educativo y se esperaba que la tendencia en el número de estudiantes fuera progresivamente creciente. Sucede de forma similar en la secundaria: la población en edad de cursarla se mantiene constante, y su cobertura⁴ todavía no se acerca al 100%; entonces, cabe conjeturar que el número de estudiantes fuese en aumento, pero por el contrario, la cantidad de adolescentes matriculados se redujo en el periodo analizado.

En la educación inicial se observa un crecimiento promedio anual de 2.6% en el número de estudiantes, con un aumento de 13.5% en el lustro comprendido entre 2013-2014 y 2018-2019; el resultado concuerda con las intenciones de la expansión de los servicios educativos para la primera infancia. No obstante, el crecimiento en la matrícula se ha dado sólo en escuelas de sostenimiento privado (tabla 2.5.1).

Aunque la cifra de jóvenes en edad de cursar la educación media superior y la superior no muestra un aumento, las tasas de crecimiento medio anual son positivas: 2.3 y 3.6%, respectivamente. En la primera esto ha significado 557 339 estudiantes más y 707 216 en la segunda, lo cual ha contribuido al incremento sostenido en las tasas de cobertura de este tipo educativo.



Tomar en cuenta las variaciones demográficas cuando se analiza el aumento de estudiantes permite saber si éste tiene mayor o menor relación con la dinámica y las proyecciones del SEN.

Además del crecimiento general, conviene analizar el comportamiento de los tipos de servicio y sostenimiento que ofrece el SEN. La expansión o la reducción en el número de escuelas o planteles y, en consecuencia, del de estudiantes, depende de las regiones. La expansión de los servicios educativos en algunas zonas es menos necesaria –por ejemplo, en las metrópolis–, pero la creación de nuevas escuelas en zonas rurales, y en especial en las localidades donde no se cuenta con ellos en niveles específicos, es de vital importancia para el ejercicio del derecho a la educación.

La cantidad de escuelas en la educación inicial prácticamente se ha duplicado durante el periodo de comparación, pero gran parte de este aumento se debe a la expansión de los establecimientos escolares privados. Mientras que en el servicio general el número de escuelas públicas se redujo, en las privadas aumentó en 1209 nuevos centros. Un aspecto que contribuyó al crecimiento de las escuelas públicas en la educación inicial fue el surgimiento de las escuelas indígenas, que actualmente son 1810.

En la educación preescolar las escuelas privadas son las únicas que han aumentado la cifra de escuelas y estudiantes, con un incremento de 1821 recintos. Los preescolares indígenas también incrementaron su número en 171, pero su matrícula se redujo en

³ La tasa de cobertura neta en preescolar para el ciclo escolar 2018-2019 fue de 70.3%.

⁴ En la educación secundaria, la tasa de cobertura neta pasó de 85.9 a 84% entre los ciclos escolares 2013-2014 y 2018-2019. La tasa de matriculación y asistencia entre los 12 y los 14 años también disminuyó en el mismo periodo.

10 768 estudiantes. Sucede de forma similar en la educación primaria: únicamente en el sostenimiento privado se observó un aumento del número de escuelas y estudiantes, 554 y 93 880, respectivamente, mientras que las primarias indígenas aumentaron en 173 escuelas, pero su matrícula descendió en 40 968 estudiantes.

En el lustro delimitado por los ciclos escolares 2013-2014 y 2018-2019 sólo las secundarias para trabajadores mostraron una disminución de escuelas (-4.5%) y de estudiantes (-8.3%), lo cual puede ser un indicador de que cada vez menos personas tienen la necesidad de trabajar y cursar este nivel educativo al mismo tiempo, en especial cuando se trata de menores de edad. También cabe la posibilidad de que las condiciones laborales de la población adulta no les permitan compaginar sus empleos con la continuación de los estudios.

En el otro sentido, el servicio comunitario y el sostenimiento privado mostraron el mayor crecimiento: se incrementó en 738 el número de escuelas privadas y en 840 el de comunitarias; el de estas últimas, para llevar educación a localidades apartadas que no contaban con el servicio.

En la educación media superior el mayor incremento en el número de planteles se da en el sostenimiento estatal (8.3% anual), debido en gran parte a que la expansión de este tipo educativo ha sido a través de los telebachilleratos comunitarios. Respecto a los estudiantes, el crecimiento se observa en los planteles estatales y también en los autónomos, que han aumentado su matrícula en 79 010 estudiantes con sólo cinco planteles más en un lustro.

Cabe destacar que en la educación superior se ha presentado el mayor aumento en la matrícula; sin embargo, la educación normal experimentó un descenso de 7% anual durante este periodo, en el que el número de centros educativos que la ofrecen se redujo en 80 escuelas. La licenciatura y el posgrado tuvieron tasas de crecimiento medio anual por encima de 3% y un incremento en el número de estudiantes de 694 982 y 30 051, respectivamente. No obstante, como sucede en el resto del SEN, la elevación en el número de espacios durante el periodo de 2013-2014 a 2018-2019 se debió en gran medida a la expansión de los servicios privados.

2.6 Educación especial

La educación que imparta el Estado, además de ser universal, pública, gratuita y laica, debe ser inclusiva; así lo establece la Constitución en su artículo 3°. Transitar hacia una educación equitativa e incluyente implica eliminar o disminuir en gran medida las barreras físicas y estructurales que les impiden a niñas, niños, adolescentes y jóvenes el acceso a la escuela, independientemente de sus características personales. Las dificultades, discapacidades, condiciones, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje diversos no deben representar un obstáculo para el

ejercicio del derecho a la educación. En muchas ocasiones las barreras que restringen el acceso, la permanencia y el aprendizaje de los educandos surgen de concepciones erróneas sobre sus características o sobre sus condiciones orgánicas o de vida, así como en relación con las diferencias y las dificultades que se presentan en los entornos escolares. Estas concepciones dan lugar a actitudes y prácticas de discriminación, exclusión y segregación dentro del sistema educativo.

La educación especial suele equipararse a la educación inclusiva. Sin embargo, dependiendo de su orientación, aquélla es sólo una de las áreas educativas que contribuyen de manera importante a impulsar e instrumentar ésta. La educación inclusiva es una categoría más amplia, que apunta a la eliminación o la reducción de las barreras que obstaculizan el ejercicio del derecho a la educación, e involucra a todos los actores e instancias del SEN. Los retos para avanzar en esta dirección son aún enormes. Por ejemplo, actualmente todavía es muy bajo el porcentaje de las escuelas y planteles con infraestructura o materiales adaptados para personas que experimentan alguna limitación física o sensorial.⁵

Es común asociar la educación especial con la atención a personas con alguna discapacidad. Sin embargo, brindarles una educación pertinente a estas personas es una responsabilidad de todas las instituciones educativas en todos los niveles educativos, con el apoyo de los servicios de educación especial cuando sea necesario. Por otro lado, estos servicios pueden favorecer no sólo la educación de personas con discapacidad (en un espectro amplio de posibilidades), sino también la de otras en riesgo de exclusión, como sucede a menudo con las poblaciones indígenas, afrodescendientes, migrantes, que hablan otras lenguas, que presentan dificultades de conducta o con aptitudes sobresalientes.

Es posible dividir los servicios de educación especial –dentro de la educación básica– en dos tipos: el de los Centros de Atención Múltiple (CAM) y el de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). El primero se conforma como un servicio escolarizado, es decir, funciona como una escuela. A los CAM asisten niñas, niños y adolescentes, en su mayoría con alguna discapacidad, en un horario escolar para trabajar a partir del currículo común definido para el nivel educativo correspondiente. En estos centros se prevé la existencia de equipamiento, materiales y profesionales especializados en la atención de la diversidad de características, necesidades y condiciones físicas y psicosociales de los educandos. Los CAM brindan educación en todos los niveles de la educación básica, desde la inicial hasta la secundaria, y adicionalmente ofrecen el componente de formación para el trabajo a los estudiantes de mayor edad.

Las USAER constituyen un servicio de educación especial no escolarizado que apoyan a las escuelas de educación básica en la identificación, prevención, eliminación

⁵ En las primarias sólo 22.7% de las escuelas cuenta con infraestructura adaptada y 11.9% con materiales adecuados; en las secundarias estos porcentajes son 24.1 y 12.6%, respectivamente.

o reducción de las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación de niñas, niños y adolescentes⁶ en los contextos escolares. Constituidas por una figura directiva y un número variable de docentes especialistas, tienen asignado un conjunto de escuelas que pueden ser de preescolar, primaria o secundaria (muy pocas intervienen en el nivel de educación inicial), a las que les brindan apoyo especializado para atender a estudiantes en mayor riesgo de ver truncada su trayectoria escolar por distintas condiciones o situaciones. La intervención puede darse de forma directa con las y los alumnos por medio de la orientación y el acompañamiento a docentes, para que adapten sus métodos y estrategias a las necesidades específicas de sus educandos.

Tabla 2.6.1 Estudiantes, personal docente y par docente, unidades de servicio de educación especial por servicio y nivel educativo (2013-2014 y 2018-2019)

Servicio	Nivel educativo	Estudiantes		Personal				Unidades de servicio	
				Docente		Par docente			
		2013-2014	2018-2019	2013-2014	2018-2019	2013-2014	2018-2019	2013-2014	2018-2019
Centro de Atención Múltiple	Inicial	5 197	3 811	6 427	5 805	3 712	2 992	873	700
	Preescolar	8 937	8 877	9 230	10 555	5 304	5 234	1 285	1 310
	Primaria	43 353	40 501	10 347	11 851	5 869	5 765	1 466	1 479
	Secundaria	4 620	17 977	2 035	7 714	965	3 536	228	926
	Formación para el trabajo	21 062	21 541	8 061	9 358	4 451	4 201	1 168	1 184
	Apoyo complementario	20 739	12 170	5 519	4 577	3 151	2 115	807	588
	Total¹	103 908	104 877	11 526	13 318	6 641	6 445	1 647	1 665
Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular	Inicial	472	230	186	193	80	92	26	22
	Preescolar	56 557	78 215	9 238	13 795	4 280	6 377	1 530	2 136
	Primaria	335 387	365 514	22 930	25 846	9 952	12 484	3 734	4 021
	Secundaria	36 205	75 535	8 710	14 821	3 529	6 467	1 350	2 245
	Total¹	428 621	519 494	24 847	28 687	10 996	14 007	4 100	4 527

¹ El total no corresponde con la suma de personal y unidades de servicio por nivel educativo, ya que una unidad puede impartir en más de un nivel educativo.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2013-2014 y ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYE, 2019a).

En el ciclo escolar 2018-2019 había 1665 CAM y 4527 USAER donde se atendía a 104 877 y 519 494 estudiantes, en el mismo orden. El crecimiento en los últimos cinco años fue de 1.1% en el número de centros: 18; en cambio, las USAER se incrementaron en 10.4%, lo cual significa 427 unidades (tabla 2.6.1). Respecto al número de estudiantes atendidos, los CAM aumentaron su matrícula en menos de 1000 (<1%). Las USAER acrecentaron su capacidad de atención en 90 873 estudiantes, que representan 21.2% más entre los ciclos escolares 2013-2014 y 2018-2019.

Un mismo CAM puede impartir más de un nivel educativo o atender estudiantes de distintos niveles, por lo que el total mostrado en la tabla 2.6.1 no corresponde a la suma de las unidades por nivel educativo. Así, 88.8% de los CAM atendió a estudiantes que cursaban la educación primaria (1479), en 78.7% de los centros había menores que estudiaban el preescolar (1310) y 71.7% de estas escuelas impartía formación para el trabajo (1184). También 35.3% de los centros brindaba apoyo complementario, similar

⁶ En el capítulo 6 se presenta la información recabada a través del Formato 911 sobre las características de los educandos atendidos por las USAER, aún bajo la categoría de “necesidades educativas especiales”.

al servicio de las USAER, en el cual se asiste a niñas y niños que cursan sus estudios en escuelas comunes. La intervención considera la asesoría a docentes frente a grupo o de servicio de apoyo, así como a madres, padres y tutores. En el caso de las USAER, 88.8% atendía a estudiantes en primarias, 49.6% en secundarias y 47.2% en preescolares. Las que atendían a niñas y niños en educación inicial eran 22 unidades (0.5%).

En la [tabla 2.6.1](#) se presenta la cantidad de personal por nivel educativo del centro al que está adscrito. El personal docente se conforma por maestras y maestros especialistas en la atención de diferentes tipos de limitaciones y discapacidades, y de los distintos niveles educativos que se atienden, con formación principalmente en pedagogía, psicología, integración educativa, comunicación y educación física. El personal paradocente se conforma por profesionales en psicología, trabajo social, médicos, promotores de tecnologías y comunicaciones, terapeutas físicos y auxiliares educativos, entre otros. Docentes y paradocentes pueden brindar la atención educativa en más de un nivel y la distribución es similar a la de los centros. Para el ciclo escolar 2018-2019 había en los CAM 13 318 docentes y 6 445 paradocentes; las USAER atienden cinco veces más estudiantes que los CAM, pero directamente en las escuelas: el número de su personal docente es 28 867, y el de paradocente, 14 007.

2.7 Educación media superior

La educación media superior no es sólo un eslabón entre la básica y la superior: cuenta con identidad propia, objetivos específicos y un marco curricular común para garantizar la formación integral de jóvenes libres, responsables, informados, y defensores y receptores de derechos, con una alta capacidad para participar de la vida social, cultural y económica del país. La diversidad en los planes, programas de estudio, opciones y modelos educativos, modalidades e instituciones que ofrecen los servicios es quizás una de sus cualidades más importantes. A diferencia de la educación básica –donde una misma autoridad educativa federal, en coordinación con las estatales, gestiona los servicios educativos–, en la media superior puede hallarse la participación de múltiples instituciones. A escala nacional es posible enumerar más de treinta tipos de plantel o subsistemas, y a esto habría que agregar la variedad propia de las entidades federativas.

En el ciclo escolar 2018-2019 se contabilizaron 18 030 planteles: un incremento de 25.4% respecto a los 14 375 que existían en el ciclo escolar 2013-2014 –uno posterior al decreto de obligatoriedad de la educación media superior–. El aumento en el número de estudiantes fue relativamente menor, pues de 4.6 millones pasó a 5.2 millones, lo que representa 11.9% ([tabla 2.7.1](#)). La cantidad de planteles en el periodo de referencia creció en 3 655 unidades educativas. De ellas, 3 122 fueron telebachilleratos comunitarios, lo que equivale a 85.4%; les siguieron los bachilleratos estatales (171);

Tabla 2.71 Estudiantes, docentes y planteles en educación media superior por sostenimiento, control administrativo, tipo de institución y plantel (2013-2014 y 2018-2019)

Sostenimiento	Control administrativo	Institución	Tipo de plantel	Estudiantes		Docentes		Planteles					
				2013-2014	Crecimiento %	2018-2019	Crecimiento %	2013-2014	Crecimiento %	2018-2019	Crecimiento %		
Federal	Centralizado	AEFCM	Escuela Nacional para Ciegos	60	11.7	67	12	0.0	12	1	0.0	1	
			DGB-CEB	27 229	4.3	28 399	1 192	-0.9	1 181	37	5.4	39	
		Coordinadas por SEMS	DGB-Preparatoria Oficial Lázaro Cárdenas	4 983	17.7	5 864	182	16.5	212	1	200.0	3	
			UEMSTAYCM-CBTA	160 951	5.6	169 975	7 366	26.3	9 300	288	16.0	334	
			UEMSTAYCM-Cetmar	24 176	69.3	40 937	1 552	32.8	2 061	32	43.8	46	
			UEMSTAYCM-CBTf	3 563	9.5	3 903	154	23.4	190	6	33.3	8	
			UEMSTAYCM-CETAC	1 595	375.3	7 581	108	315.7	449	2	1000.0	22	
			UEMSTIS-CBTIS	588 564	7.4	632 337	24 966	-6.4	23 371	452	0.9	456	
		Secretarías de Estado	Sagarpa	627	-33.8	415	56	-67.9	18	3	-66.7	1	
			Sedena	520	-18.5	424	220	-26.4	162	5	-40.0	3	
			Semarnat	-	-	328	-	-	41	-	-	2	
	SEP-Conade	-	-	223	-	-	11	-	-	1			
	Descentralizado	Descentralizadas	CETI	4 932	10.6	5 456	470	-5.3	445	2	50.0	3	
			Conalep CDMX y Oax	49 398	1.8	50 276	2 637	-0.9	2 613	33	0.0	33	
	Desconcentrado	Instituto Nacional de Bellas Artes	Colegio de Bachilleres (Ciudad de México)	91 511	1.8	93 126	3 923	5.1	4 124	20	0.0	20	
			Centro de Educación Artística	2 738	-6.0	2 574	496	-12.5	434	13	-7.7	12	
	Estatal	Desconcentrado	IPN	Escuelas Superiores	732	22.3	895	198	32.8	263	3	33.3	4
				CECYT	63 951	0.8	64 468	4 548	-2.7	4 425	18	5.6	19
Organismos centralizados de los estados			Bachillerato Integral Comunitario	4 937	-7.2	4 584	341	9.1	372	55	-12.7	48	
			Bachilleratos estatales	543 001	14.5	621 479	31 938	21.4	38 785	1 742	9.8	1 913	
Centralizado			Institutos estatales de bellas artes	700	23.9	867	168	22.6	206	10	10.0	11	
			Telebachillerato	181 779	2.1	185 591	8 615	-0.1	8 603	2 002	-0.7	1 987	
Gobierno de la Ciudad de México			Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México	17 841	29.5	23 102	1 226	13.5	1 391	20	10.0	22	
			Secretaría de Educación, Ciencia e Innovación de la Ciudad de México	125	134.4	293	39	-48.7	20	1	100.0	2	
Descentralizado		Organismos descentralizados de los estados		Bachillerato Intercultural	2 849	-41.7	1 661	115	-31.3	79	8	137.5	19
				CECYTE	321 701	20.6	387 970	13 207	6.2	14 030	626	6.7	668
Autónomo		UNAM	Universidades autónomas	Conalep	255 003	11	257 803	13 785	-3.9	13 247	273	0.7	275
				Colegio de Bachilleres	685 665	3.3	708 373	26 737	2.6	27 433	1 140	5.6	1 204
Particular		Organismos subsidiados por los estados y asociaciones civiles		Educación Media Superior a Distancia	139 528	7.4	149 803	6 139	9.9	6 744	1 096	11.7	1 224
				Telebachillerato Comunitario	4 035	3458.9	143 603	519	1781.3	9 764	188	1660.6	3 310
Privado		Subsidiado		Colegio de Ciencias y Humanidades	59 980	-2.2	58 641	3 890	-8.9	3 544	5	0.0	5
				Escuela Nacional Preparatoria	51 188	0.8	51 614	2 782	7.4	2 988	9	0.0	9
				Bachilleratos autónomos	459 645	17.4	539 568	23 504	6.0	24 906	548	0.9	553
				Bachilleratos particulares	840 685	9.1	917 448	87 510	4.9	91 805	5 273	3.2	5 440
			Preparatoria Estatal por Cooperación	45 336	-25.3	33 858	3 159	-17.5	2 606	350	-35.4	226	
			Preparatoria Federal por Cooperación	42 808	7.9	46 169	2 185	0.6	2 199	113	-5.3	107	
Total				4 682 336	11.9	5 239 675	273 939	8.8	298 034	14 375	25.4	18 030	

- Sin registro.
Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2013-2014 y ciclo escolar 2018-2019) (SEP-DGPP/EE, 2019a).

los planteles de instituciones privadas (167); y la educación media superior a distancia (EMSAD) (128). En el caso de docentes, el incremento fue de aproximadamente 24 000, equivalente a 8.8% durante el periodo.

El mayor aumento relativo de planteles que de estudiantes evidencia que la expansión se ha centrado en aumentar la disponibilidad de espacios educativos en las comunidades que no contaban con el servicio. Los nuevos planteles concentran a un número reducido de estudiantes y corresponden en gran medida al crecimiento de los telebachilleratos comunitarios.

Es loable el esfuerzo por garantizar que todas y todos los jóvenes puedan acceder a la educación media superior con la creación de nuevos centros educativos, pero también se necesita procurar que su educación sea digna, integral, trascendente y eficaz. Los planteles creados durante los últimos cinco años presentan en gran medida las mayores carencias: una elevada cantidad no cuenta con inmuebles propios, talleres, laboratorios y otros espacios —como bibliotecas y espacios deportivos— para el desarrollo del estudiantado; carece de energía eléctrica, computadoras e internet; y su planta docente está constituida por sólo tres maestros, uno para cada campo de conocimiento.



La expansión de la educación media superior se ha concentrado en aumentar la disponibilidad de planteles en las comunidades que no contaban con el servicio, pero éstos aún tienen las mayores carencias de infraestructura.

Otro tipo de instituciones de educación media superior aprovecha su capacidad instalada y, con algunas adecuaciones, ha incrementado su matrícula sin acrecentar en gran medida el número de planteles, por ejemplo, los bachilleratos de las universidades autónomas, con un aumento de casi 80 000 estudiantes matriculados y sólo 5 planteles adicionales. También es el caso de los Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y Servicios (CBTIS), a cargo de la UEMSTIS, cuya matrícula se incrementó en 43 733 estudiantes con un aumento de sólo 4 planteles.

Cabe destacar que en el periodo de 2013-2014 a 2018-2019 no todos los planteles muestran un incremento, ya sea en el número de estudiantes o en el de espacios educativos. Destacan los casos del Bachillerato Intercultural y el del Bachillerato Integral Comunitario (BIC), centros que brindan servicios educativos socioculturalmente pertinentes para el desarrollo de los pueblos originarios y la población HLI. Sin embargo, el número de BIC se redujo en 7 planteles y su matrícula en 353 estudiantes; en el caso de los interculturales, aunque creció a más del doble la cifra de planteles, el número de estudiantes disminuyó 41.7%.

2.8

Escuelas de organización multigrado

En ellas los docentes tienen que atender a grupos conformados por estudiantes de más de un grado escolar y hacerse cargo de las funciones directivas. Desde el origen del SEN, las escuelas multigrado han formado parte importante de su estructura; en el

ciclo escolar 2018-2019, 81434 escuelas presentaban tal organización escolar, en ellas laboraban 112 963 docentes y asistían 1823 654 estudiantes.

En la definición de escuelas de organización multigrado pueden entrar muchos centros escolares cuya plantilla docente no está completa, de acuerdo con los grados que allí se imparten en cada nivel educativo. En este compendio se optó por considerar como escuelas de organización multigrado sólo aquellas con alguna de las siguientes características:

- Preescolares unitarios, donde un solo docente atiende a los estudiantes de los dos o tres grados que se imparten en la escuela considerando la existencia de preescolares oficiales que sólo ofrecen segundo y tercer grados.
- Primarias multigrado: aquellas donde uno, dos y máximo tres docentes atienden a estudiantes de más de un grado escolar, por lo que se incluye a los establecimientos donde se imparten desde dos y hasta los seis grados del nivel, bajo la premisa de que en ellas todos sus docentes atienden estudiantes de más de un grado.
- Telesecundarias y secundarias comunitarias unitarias y bidocentes, en donde uno o dos docentes atienden a los estudiantes de los tres grados del nivel, y considerando que en el resto de los tipos de servicio de secundaria –generales, técnicas, para trabajadores– se prevé la existencia no de un docente por grado, sino por asignatura.

Estas definiciones se construyeron con el objetivo de ayudar a las autoridades educativas a orientar mejor los recursos humanos, materiales y financieros en la atención de las escuelas de organización multigrado. Distan de la definición de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que considera multigrado a las: “Escuelas en donde un docente imparte más de un grado, y aquellas donde el número de grupos es mayor al número de docentes” (SEP-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa [SEP-DGPPYEE], 2019b, p. 11). Es decir, la SEP incluye en su definición a escuelas donde, del total de la plantilla de docentes, al menos una o uno tiene que hacerse cargo de estudiantes de más de un grado, mientras que el resto puede atender a estudiantes de un solo grado. Además, su definición también comprende a escuelas cuya planta docente es insuficiente para todos los grupos que reporta tener, lo cual no necesariamente conlleva a que sean multigrado. Si bien se reconoce que tales maestras y maestros pueden enfrentar condiciones que ponen en riesgo el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, se considera que el apoyo y los recursos que requieren son distintos a los casos en los que toda la comunidad escolar –es decir, toda la organización– es multigrado.

La condición de organización escolar multigrado no es un problema en sí misma, pero pueden reconocerse dificultades cuando las comunidades no cuentan con los recursos, la capacitación y el acompañamiento adecuados. En este sentido, es importante señalar que los preescolares y las primarias de organización escolar

multigrado de los tipos de servicio general e indígena, así como las telesecundarias, actualmente carecen de un modelo pedagógico adecuado de carácter federal –que implica materiales, libros y capacitación inicial y continua para sus docentes, así como acompañamiento para realizar las labores de gestión escolar–, el cual sea permanente, regular y sistemático.

Conviene señalar que las escuelas privadas clasificadas en la condición multigrado –ya que se identificó que cuentan con uno, dos o tres docentes, según el caso– pueden en realidad tener un arreglo horario escalonado en el que participan otros docentes de especialidades, como los de artes, idiomas o deportes, lo cual significa que no necesariamente las y los estudiantes de más de un grado se integran en un mismo grupo durante toda la jornada escolar.

En la [tabla 2.8.1](#) se muestra el número de escuelas de organización multigrado en el sistema educativo mexicano. En el ciclo escolar 2018-2019 representaban 38.1% de los preescolares, 42.4% de las primarias y 32.5% del total de las telesecundarias y secundarias comunitarias.

Por otro lado, los cursos comunitarios dependientes del Conafe se diseñaron siguiendo un modelo pedagógico multigrado, que incluye una estructura de personal de apoyo, materiales, libros y capacitación para quienes se desempeñan como LEC.⁷

Debido a que las escuelas multigrado –localizadas en áreas rurales, marginadas y sitios de llegada de grupos de población agrícola migrante, así como en localidades indígenas– tienen matrículas pequeñas, en ellas se atendía a 9.9% del total de quienes cursaban la educación preescolar, 8.7% de la de primaria y 10.1% de las telesecundarias y secundarias comunitarias. Por otro lado, maestras y maestros que laboraban en centros escolares de organización multigrado representaban a 14.3% de los de preescolar, 12.1% de los de primaria y 13.6% de los de telesecundarias y secundarias comunitarias.⁸

Entre los ciclos escolares 2013-2014 y 2018-2019 se observa una reducción del número de estudiantes, docentes y escuelas de organización multigrado, tanto en educación preescolar como en primaria, lo cual se explica en parte por la disminución del total de escuelas, docentes y estudiantes como consecuencia de la paulatina contracción de la cantidad de niños, niñas y adolescentes en edad de cursar tales niveles educativos. Simultáneamente, existe un incremento en el número de estudiantes, docentes y escuelas telesecundarias y secundarias comunitarias tanto en el total como en las escuelas de organización multigrado, de modo que la cantidad de

Continúa, p. 81 ►

⁷ Los LEC son jóvenes instructores solidarios, egresados de secundaria o bachillerato, que tienen edades de entre 16 y 29 años y prestan su servicio durante un máximo de dos ciclos escolares (SEP y Conafe, 2018, p. 19).

⁸ Algunas características personales, profesionales y laborales de los docentes de las escuelas multigrado pueden revisarse en el capítulo 4 de esta publicación.

Tabla 2.8.1 Estudiantes y docentes en escuelas de organización multigrado por nivel educativo, tipo de servicio y sostenimiento (2013-2014 y 2018-2019)

Nivel educativo	Tipo de sostenimiento y servicio	2013-2014			2018-2019		
		Total	Multigrado		Total	Multigrado	
			Abs.	%		Abs.	%
Estudiantes							
Preescolar	General público	3 473 303	258 939	7.5	3 408 425	221 585	6.5
	Indígena público	407 509	113 538	27.9	396 741	105 231	26.5
	Comunitario público	165 668	127 296	76.8	154 384	124 008	80.3
	Privado	671 498	15 734	2.3	717 405	12 515	1.7
	Total	4 717 978	515 507	10.9	4 676 955	463 339	9.9
Primaria	General público	12 356 330	869 973	7.0	11 711 946	806 049	6.9
	Indígena público	834 422	272 177	32.6	793 454	259 843	32.7
	Comunitario público	113 982	113 982	100.0	97 344	97 344	100.0
	Privado	1 275 645	71 256	5.6	1 369 525	52 516	3.8
	Total	14 580 379	1 327 388	9.1	13 972 269	1 215 752	8.7
Secundaria	Telesecundaria público	1 367 572	86 616	6.3	1 377 438	105 758	7.7
	Comunitario público	37 620	27 049	71.9	44 456	38 720	87.1
	Telesecundaria privado	2 066	10	0.5	2 482	85	3.4
	Total	1 407 258	113 675	8.1	1 424 376	144 563	10.1
Docentes ¹							
Preescolar	General público	143 988	13 877	9.6	149 018	12 365	8.3
	Indígena público	18 239	5 310	29.1	19 124	5 250	27.5
	Comunitario público	19 738	15 162	76.8	17 960	14 875	82.8
	Privado	42 504	1 033	2.4	45 956	772	1.7
	Total	224 469	35 382	15.8	232 058	33 262	14.3
Primaria	General público	466 534	45 983	9.9	459 653	44 131	9.6
	Indígena público	36 238	12 264	33.8	36 985	12 349	33.4
	Comunitario público	12 542	12 542	100.0	10 291	10 291	100.0
	Privado	57 924	3 420	5.9	65 175	2 626	4.0
	Total	573 238	74 209	12.9	572 104	69 397	12.1
Secundaria	Telesecundaria público	70 040	5 803	8.3	71 556	6 909	9.7
	Comunitario público	3 632	2 451	67.5	4 223	3 387	80.2
	Telesecundaria privado	70	2	2.9	88	8	9.1
	Total	73 742	8 256	11.2	75 867	10 304	13.6
Escuelas							
Preescolar	General público	45 526	13 877	30.5	44 902	12 365	27.5
	Indígena público	9 654	5 310	55.0	9 825	5 250	53.4
	Comunitario público	20 115	15 162	75.4	18 079	14 875	82.3
	Privado	14 659	1 033	7.0	14 588	772	5.3
	Total	89 954	35 382	39.3	87 394	33 262	38.1
Primaria	General público	69 129	24 444	35.4	67 649	23 753	35.1
	Indígena público	10 100	6 718	66.5	10 273	6 787	66.1
	Comunitario público	11 217	11 217	100.0	9 338	9 338	100.0
	Privado	8 694	1 286	14.8	9 248	1 003	10.8
	Total	99 140	43 665	44.0	96 508	40 881	42.4
Secundaria	Telesecundaria público	18 403	3 627	19.7	18 715	4 353	23.3
	Comunitario público	2 874	2 018	70.2	3 714	2 933	79.0
	Telesecundaria privado	17	1	5.9	26	5	19.2
	Total	21 294	5 646	26.5	22 455	7 291	32.5

Nota: se considera preescolares multigrado a los preescolares unitarios con dos o tres grados; las primarias tienen esta composición cuando todos sus docentes atienden más de un grado; las secundarias multigrado son secundarias unitarias o bidocentes.

¹ Excluye al personal docente de especialidad.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2013-2014 y ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019a).

estas últimas existente en el ciclo escolar 2013-2014 se redujo de 84 693 a 81 434 en el 2018-2019; la cifra de estudiantes que asistían a estas escuelas pasó de 1956 570 a 1823 654; y los docentes, de 117 847 a 112 963.

La desagregación por tipo de servicio confirma de manera consistente, en los tres niveles educativos, que las escuelas comunitarias tienen como característica distintiva ser de organización multigrado –82.3% de los preescolares comunitarios, 100% de las primarias comunitarias y 79% de las secundarias comunitarias en el ciclo escolar 2018-2019–, aunque algunos de los preescolares y de las secundarias reportan la existencia de más docentes o LEC de los considerados en su modelo.

En cuanto a los tipos de servicio que no disponen de un modelo pedagógico multigrado, llama la atención que del total de los preescolares indígenas públicos 53.4% sea de organización multigrado, es decir, 5 250 escuelas donde labora igual número de docentes, debido a que se contabiliza a las unitarias; y que del total de las primarias indígenas públicas 66.1% tiene esta misma organización, lo que corresponde a 6 787 escuelas donde laboran 12 349 docentes. En números absolutos, el tipo de servicio general concentra las mayores cantidades de escuelas de organización multigrado: en los preescolares generales públicos, 12 365 (27.5%), con igual número de docentes; en las primarias generales públicas, 23 753 escuelas (35.1%), donde laboraban 44 131 profesoras y profesores. En el caso de las telesecundarias públicas el porcentaje de las escuelas de organización multigrado alcanza 23.3%, es decir, 4 353 escuelas con 6 909 docentes (tabla 2.8.1).

Distribución de escuelas según tamaño de la localidad y grado de marginación

El tipo de servicio establece el modelo pedagógico que se sigue para la impartición de la educación básica. Estos tipos, junto con el sostenimiento, muestran una estratificación de los servicios educativos y, en consecuencia, evidencian la falta de equidad que existe, pues aquellos que cuentan con las mayores carencias en infraestructura, equipamiento, disponibilidad de personal, estructura organizativa completa, materiales educativos y servicios básicos se encuentran precisamente en las localidades más desfavorecidas –es decir, las localidades rurales y las que presentan una alta marginación–. En otras palabras: a la población en condiciones de vulnerabilidad y en contextos menos favorables se le prestan los servicios educativos con mayores deficiencias.

Las localidades rurales generalmente hacen referencia a las delimitaciones geoestáticas que cuentan con 2 500 habitantes o menos, esta referencia al monto poblacional encuentra una amplia relación con la disponibilidad de servicios públicos: en general, les hacen falta una red pública de agua potable y drenaje; servicios eléctricos y de alumbrado público; calles pavimentadas; servicios de limpia y recolección

de basura, entre otros. Las localidades con 2 500 habitantes⁹ o más, se consideran urbanas, y muestran en su mayoría un mejor acceso a los servicios públicos.

La marginación constituye un problema estructural de la sociedad donde las oportunidades para que las personas puedan desarrollarse son escasas, al igual que las capacidades para que dichas oportunidades puedan surgir. La marginación se estima respecto de una determinada unidad geográfica con base en las características educativas de la población, las de sus viviendas y su disponibilidad de bienes y servicios. A partir de tales datos se crean indicadores estandarizados y —utilizando la metodología de componentes principales— se obtiene el índice de marginación, sobre el que se determinan puntos de corte a fin de obtener los estratos. En el caso de las localidades rurales se muestra el grado de marginación para esta unidad; en el caso de las urbanas, el correspondiente por área geoestadística básica (AGEB).



Las escuelas con las mayores carencias en todos los rubros se encuentran también en las localidades más desfavorecidas, de manera que la población que habita en las zonas más marginadas recibe los servicios educativos más deficientes.

En la educación básica, en el ciclo escolar 2018-2019, el servicio general de sostenimiento público predominó en zonas de marginación media, baja y muy baja. En la educación inicial, la preescolar, la primaria y la secundaria, 91.6, 60, 59.9 y 75% de estudiantes, en ese mismo orden, acudían a una escuela pública de servicio general ubicada en regiones con marginación media a muy baja (tabla 2.9.1). Respecto al tamaño de localidad, en todos los niveles de la educación básica más de tres cuartas partes de los estudiantes acudía escuelas generales públicas en localidades con 2 500 habitantes o más (95.5, 76.4, 75.8 y 92.9%, respectivamente) (tabla 2.9.2).

En las poblaciones que tienen entre 250 y 2 499 habitantes se ubicó la mayoría de las escuelas indígenas: 85.9% de los centros de educación inicial indígena se ubicaba en localidades menores a 2 500 habitantes, así como 86.8% de los preescolares y 90.9% de las primarias de este tipo de servicio. Más de 90% de las escuelas indígenas, también están situadas en localidades con alta y muy alta marginación.

Las escuelas comunitarias, como lo indican sus reglas de operación, se encuentran especialmente en localidades con menos de 250 habitantes (más de 97% de las escuelas). Aunque la gran mayoría se encuentra en localidades con alta y muy alta marginación, la proporción es ligeramente inferior a la de las escuelas indígenas: 83.5% de los preescolares está en este tipo de localidades; para las primarias y las secundarias los valores son de 85.2 y 90.9%, respectivamente.

En el caso de la educación secundaria, el tipo de servicio que tiene mayor presencia en las localidades de 500 a 2 499 habitantes es el de telesecundaria: tres cuartas partes de los estudiantes asisten a él en zonas de alta y muy alta marginación.

Continúa, p. 85 ►

⁹ Suelen definirse tres categorías para la localidad: rural, semiurbana y urbana. Las rurales se refieren a las menores de 2 500 habitantes; las semiurbanas, van de los 2 500 a los 14 999 habitantes; y las urbanas tienen 15 000 y más.

Tabla 2.81 Distribución porcentual de estudiantes y escuelas o planteles por nivel y tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento según grado de marginación (2018-2019)

Nivel o tipo educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Total		Muy alto		Alto		Medio		Bajo		Muy bajo	
		Estudiantes	Escuelas/ planteles	Estudiantes	Escuelas/ planteles	Estudiantes	Escuelas/ planteles	Estudiantes	Escuelas/ planteles	Estudiantes	Escuelas/ planteles	Estudiantes	Escuelas/ planteles
Inidal	General público	65 257	1 390	12	2.9	7.0	13.7	22.7	28.3	32.3	26.8	36.7	28.0
	Indígena público	39 622	1 810	26.2	22.7	65.7	70.4	6.6	5.1	0.8	0.8	0.2	0.1
	Privado	162 159	3 042	0.5	1.1	5.0	9.3	28.3	32.0	31.6	28.5	34.6	29.1
	Total	267 038	6 242	4.5	7.7	14.5	28.0	23.7	23.4	27.2	20.1	30.0	20.4
Preescolar	Cendi público	60 175	973	1.1	2.1	9.4	12.5	29.6	31.8	28.4	26.5	31.5	26.7
	General público	3 408 425	44 902	6.2	6.1	33.0	45.1	31.9	27.1	16.8	13.4	11.2	7.4
	Indígena público	396 741	9 825	41.0	34.3	54.7	61.1	2.6	2.5	0.3	0.4	0.1	0.1
	Comunitario público	154 384	18 079	16.8	18.1	66.3	65.4	9.2	8.5	3.5	3.3	0.2	0.3
Primaria	Privado	761 062	16 667	1.0	1.1	9.6	10.7	29.2	32.1	23.4	23.5	36.5	32.4
	Total	4 780 787	90 446	8.6	10.6	31.9	44.2	28.3	21.7	16.2	12.0	14.2	10.0
	General público	11 711 946	67 649	6.7	6.9	32.6	47.7	32.3	25.5	16.6	12.3	11.0	6.4
	Indígena público	793 454	10 273	47.1	41.9	48.7	53.1	1.8	1.5	0.3	0.3	0.0	0.0
Secundaria	Comunitario público	97 344	9 338	34.7	32.0	51.8	53.3	3.6	4.0	1.1	1.3	0.2	0.2
	Privado	1 369 525	9 248	1.0	1.2	8.1	9.8	27.9	31.1	24.0	24.0	38.6	33.3
	Total	13 972 269	96 508	8.7	12.5	31.2	45.2	30.0	21.4	16.3	11.1	13.0	7.7
	General público	2 716 266	7 410	4.2	5.9	20.3	24.9	34.5	33.3	21.3	19.4	19.2	15.7
Media superior	Técnica público	1 713 450	4 445	8.1	10.5	24.4	30.4	29.9	27.6	19.4	17.3	17.2	12.9
	Telesecundaria público	1 377 438	18 715	14.5	10.1	59.9	66.6	17.3	15.8	6.2	5.7	1.3	0.8
	Para trabajadores público	17 860	208	1.5	1.0	18.9	12.5	31.2	35.6	32.8	24.0	15.5	26.9
	Comunitario público	44 456	3 714	35.7	31.9	56.8	59.0	2.8	3.3	0.7	0.9	0.1	0.2
Media superior	Privado	604 138	5 475	0.9	1.1	6.2	8.4	25.9	29.2	26.0	26.1	39.7	34.2
	Total	6 473 608	39 967	7.3	10.1	28.8	45.9	28.6	21.1	17.9	12.0	16.6	9.6
	Federal	1 107 248	1 007	2.8	4.8	16.3	26.0	32.0	30.6	22.8	19.6	24.3	15.5
	Estatal	2 485 129	10 683	9.6	12.3	33.9	54.5	25.6	18.8	15.0	8.7	14.7	4.1
Media superior	Autónomo	649 823	567	1.8	4.8	12.8	24.7	24.5	34.0	19.3	17.6	40.7	17.8
	Privado	997 475	5 773	1.1	1.3	7.4	9.8	28.1	28.7	28.0	27.7	34.8	31.8
	Total ¹	5 239 675	18 030	5.6	8.1	22.5	37.7	27.3	23.1	19.7	15.7	23.8	14.0

Notas: en educación media superior se reporta la cifra de planteles en lugar de escuelas.

No se incluyen aquellas escuelas que no se pudieron clasificar según el grado de marginación de la localidad donde se ubican.

¹ Se utiliza el *Índice de Marginación por Localidad 2010* del Conapo (2012), para las áreas urbanas se utiliza el *Índice de Marginación Urbana 2010* (Conapo, 2012), en caso de contar con éste.

- Sin registro.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYE, 2019a); el *Marco Geoestadístico Nacional. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Locales* (INEGI, 2019b); el *Índice de Marginación por Localidad 2010* (Conapo, 2012a), y el *Índice de Marginación Urbana 2010* (Conapo, 2012b).

Tabla 2.9.2 Distribución porcentual de estudiantes y escuelas o planteles por nivel y tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento según tamaño de localidad (2018-2019)

Nivel o tipo educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Total		Tamaño de localidad											
		Estudiantes	Escuelas/ planteles	Menos de 100		De 100 a 249		De 250 a 499		De 500 a 2,499		De 2,500 a 14,999		De 15,000 o más	
		Estudiantes	Escuelas/ planteles	Estudiantes	Escuelas/ planteles	Estudiantes	Escuelas/ planteles	Estudiantes	Escuelas/ planteles	Estudiantes	Escuelas/ planteles	Estudiantes	Escuelas/ planteles	Estudiantes	Escuelas/ planteles
Inicial	General público	65 257	1 390	14	14	0.1	0.4	0.6	1.3	2.4	5.0	4.3	9.6	91.2	82.4
	Indígena público	39 622	1 810	2.8	4.0	11.5	16.1	19.9	24.4	44.2	41.4	16.6	11.0	5.0	3.1
	Privado	162 159	3 042	0.4	0.6	0.4	0.6	0.1	0.1	0.7	1.9	4.8	10.3	93.7	86.5
	Total	267 038	6 242	1.0	1.8	2.0	5.1	3.2	7.4	7.6	14.0	6.4	10.3	79.9	61.4
	Cendi público	60 175	973	0.4	1.0	0.0	0.1	0.0	0.1	0.5	1.6	5.9	10.5	93.0	86.5
Preescolar	General público	3 408 425	44 902	1.5	2.3	1.3	6.5	3.9	13.9	16.6	26.0	18.4	14.2	58.1	36.9
	Indígena público	396 741	9 825	3.1	4.8	8.6	18.9	18.4	29.0	43.6	34.1	20.6	10.2	5.7	3.0
	Comunitario público	154 384	18 079	24.2	34.7	43.9	43.3	22.4	15.4	6.9	4.7	1.6	1.1	0.8	0.6
	Privado	761 062	16 667	0.7	0.6	0.2	0.2	0.2	0.2	1.1	1.7	5.9	7.7	91.7	89.5
	Total	4 780 787	90 446	2.3	8.7	3.1	14.0	5.1	13.2	15.9	17.9	15.9	9.9	57.7	36.2
Primaria	General público	11 711 946	67 649	1.8	5.9	2.3	14.3	4.2	13.8	15.9	20.2	17.3	11.7	58.5	34.0
	Indígena público	793 454	10 273	7.3	15.0	15.8	30.7	19.6	23.7	37.3	21.5	14.6	6.5	5.4	2.5
	Comunitario público	97 344	9 338	61.6	71.3	26.7	20.0	4.0	3.0	4.8	3.4	1.4	1.1	1.2	0.9
	Privado	1 369 525	9 248	1.0	71.3	0.2	20.0	0.4	3.0	1.6	3.4	6.6	1.1	89.8	0.9
	Total	13 972 269	96 508	2.4	12.7	3.0	15.3	4.7	12.5	15.6	17.0	16.0	9.8	58.1	32.6
Secundaria	General público	2 716 266	7 410	1.2	1.7	0.2	0.6	0.6	1.6	5.1	12.3	17.4	19.9	75.5	63.6
	Técnica público	1 713 450	4 445	1.6	2.2	0.5	0.8	0.9	2.1	9.4	21.2	20.6	24.0	66.7	49.3
	Telesecundaria público	1 377 438	18 715	1.9	3.2	4.4	11.8	13.5	25.8	50.8	47.9	15.9	6.1	13.5	5.1
	Para trabajadores público	17 860	208	-	-	-	-	-	-	-	-	6.9	6.3	93.1	93.8
	Comunitario público	44 456	3 714	32.3	40.8	43.8	43.4	18.0	11.7	4.6	3.1	0.7	0.5	0.5	0.6
Media superior	Privado	604 138	5 475	1.4	1.5	0.2	0.4	0.5	0.5	1.7	1.8	5.3	7.4	90.5	88.2
	Total	6 473 608	39 967	1.7	6.0	1.4	9.8	3.5	13.8	15.6	28.1	16.6	10.3	60.9	31.8
	Federal	1 107 248	1 007	2.9	5.6	0.6	1.0	0.7	1.5	3.7	9.4	12.2	24.7	79.9	57.7
	Estatal	2 485 129	10 683	2.3	2.8	1.5	4.7	3.3	11.8	18.8	45.6	22.8	18.3	51.3	16.7
	Autónomo	649 823	567	1.2	2.1	0.0	0.2	0.1	0.4	2.3	12.7	10.4	30.7	85.9	54.0
Total ¹	Privado	997 475	5 773	1.1	1.1	0.2	0.4	0.5	0.8	2.1	3.6	5.3	7.3	90.8	86.8
	Total ¹	5 239 675	18 030	2.0	2.4	0.9	3.0	1.8	7.4	10.4	29.1	15.5	15.5	69.1	42.6

Las secundarias técnicas, aunque tienen una distribución similar a la de las generales públicas, muestran una mayor presencia en localidades rurales y de alta marginación. Las secundarias para trabajadores se ubican principalmente en ciudades con marginaciones media a muy baja.

El tipo de sostenimiento privado básicamente se encuentra en localidades urbanas y zonas de media, baja y muy baja marginaciones, pues tiene muy bien definida cuál es su población objetivo. Alrededor de 90% de las y los estudiantes que asiste a escuelas privadas lo hace en este tipo de localidades, y más de 95% va a ellas en zonas de media a muy baja marginación.

La oferta de la educación media superior se concentró en el ciclo 2018-2019 en mayor medida en las zonas urbanas, en especial en los planteles de sostenimientos federal, autónomo y privado, donde más de 90% de sus estudiantes se matriculó en este tipo de localidades (92, 96.4 y 96.1%, respectivamente). En el medio rural son los planteles de sostenimiento estatal los que tienen presencia, aunque sólo una cuarta parte de sus estudiantes acude a los situados en estas localidades. Respecto a la marginación, 43.4% de los estudiantes en planteles estatales se matriculó en zonas de alta y muy alta marginación; dicha proporción disminuye a 19.1% en los planteles federales; en los autónomos a 14.5%; y, como sucede en el resto del sistema educativo, en los privados a un escaso 8.4%.





Estudiantes de educación obligatoria matriculados en escuelas ubicadas en zonas de alta y muy alta marginación

Conocer el número de estudiantes matriculados en escuelas ubicadas en zonas de alta y muy alta marginación resulta útil para emprender acciones que tiendan a disminuir las condiciones de riesgo en la escuela, causando de la desafiliación escolar o el bajo aprendizaje. De acuerdo con la información del Formato 911, en el ciclo escolar 2018-2019 el número de estudiantes de educación obligatoria matriculados en escuelas ubicadas en zonas de alta y muy alta marginación fue de 11310156, 37.1% del total de estudiantes de educación básica y media superior.

El mapa muestra los porcentajes de alumnos matriculados en escuelas ubicadas en zonas de alta y muy alta marginación por entidad federativa, es decir, en espacios geográficos que se caracterizan por presentar condiciones precarias de educación, salud, vivienda, salario y disponibilidad de bienes. Asimismo, hace visibles las diferencias entre las regiones del territorio nacional:

- La zona norte del país, con excepción de Baja California Sur, configura la región con menos alumnos en escuelas ubicadas en zonas de alta y muy alta marginación; sus porcentajes van desde 4.3% en Nuevo León hasta 13.5% en Sonora.
- Las regiones noroccidente y centro, con excepción de la Ciudad de México y Aguascalientes, se ubican entre 16.8% (en Jalisco) y 49.8 % (en Michoacán).
- Finalmente, las regiones sur y sureste, con excepción de Quintana Roo y Tabasco presentan los porcentajes más altos de estudiantes matriculados en escuelas que se encuentran en zonas altamente marginadas: se ubican entre 51% (Yucatán) y 80.6% (Chiapas).

Mapa 2.1 Estudiantes en zonas de marginación

Porcentaje de estudiantes de educación básica y media superior matriculados en escuelas que se ubican en zonas de alta y muy alta marginación



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019a); el *Marco Geoestadístico Nacional. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Localidades* (INEGI, 2019); el *Índice de Marginación por Localidad 2010* (Conapo, 2012a), y el *Índice de Marginación Urbana 2010* (Conapo, 2012b).

Nacional: 37.12
Estatat: máx.=80.56, mín.=4.34

- 4.34 a 15.16
- 15.16 a 29.43
- 29.43 a 50.4
- 50.4 a 80.56

Referencias

- Cámara de Diputados (2019, 30 de septiembre). [Ley General de Educación](#).
- Consejo Nacional de Población (2012a). *Índice de Marginación por Localidad 2010* [base de datos].
- Consejo Nacional de Población (2012b). *Índice de Marginación Urbana 2010* [base de datos].
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019). [Marco Geoestadístico Nacional. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Localidades](#).
- Secretaría de Educación Pública (2008, 26 de septiembre). [Acuerdo Número 442 por el que se Establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad](#). Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública (2012, 4 de septiembre). [Acuerdo Número 653 por el que se Establece el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico](#). Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública y Consejo Nacional de Fomento Educativo (2018). [Lineamientos generales de las figuras educativas en servicio \(FES\)](#).
- Secretaría de Educación Pública-Dirección de Educación Especial (2015). *La Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. Material para el personal directivo y docente de Educación Especial en el D. F.*
- Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2019a). *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclos escolares 2000-2001 a 2018-2019)* [bases de datos].
- Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2019b). [Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019](#). Autor.
- Secretaría de Gobernación (2019, 15 de mayo). [Decreto por el que se Reforman, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones de los Artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia Educativa](#). Diario Oficial de la Federación.



ESTUDIANTES

La garantía del derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) del país implica asegurarles la disponibilidad y la accesibilidad a los centros escolares en cada nivel y tipo educativo, y que su trayectoria a través de los diferentes grados, etapas o niveles de la educación obligatoria sea ininterrumpida. Esta garantía supone la existencia de una educación disponible, accesible y equitativa que les asegure, por un lado, la continuidad, la permanencia y el egreso a lo largo de toda la educación obligatoria, ya sea de manera presencial o a distancia, a todos los estudiantes matriculados en el Sistema Educativo Nacional (SEN), y, por otro lado, el aprendizaje de contenidos pertinentes, significativos y relevantes.

La información de este capítulo es útil para valorar los avances en la provisión de una educación al alcance de todas y todos, especialmente en relación con el acceso, egreso y tránsito continuo desde la educación inicial hasta la media superior. Con ese fin se describen, en primer lugar, algunas características básicas de las y los estudiantes matriculados, como su edad, sexo, si son hablantes de una lengua indígena (HLI) y si su atención requiere personal especializado por presentar discapacidades, limitaciones, aptitudes sobresalientes u otra condición. Además, estos datos aportan elementos valiosos para reconocer la diversidad de características de NNAJ, la cual debe ser uno de los referentes en la organización de una oferta suficiente y pertinente de servicios educativos, que garantice el desarrollo de trayectos formativos completos sin distinciones de género, etnia, discapacidad, orientación sexual, condición socioeconómica y cualquier otra característica o condición.

El reconocimiento de la pluralidad y de las diferencias individuales de los estudiantes permite avanzar hacia una visión educativa más incluyente mediante la adopción de medidas que den respuesta a tales particularidades. Entre estas medidas están aquellas dirigidas a atender las necesidades de poblaciones específicas. En ese sentido, también se proporciona información sobre los estudiantes acogidos por servicios educativos especializados, como los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).¹

¹ En algunas entidades las USAER transitan hacia un modelo más inclusivo denominado Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI).

En segundo lugar, se presentan indicadores sobre el acceso efectivo de la población en edad escolar a los centros educativos, a fin de valorar el avance en el cumplimiento de la cobertura universal en la educación obligatoria. Estos indicadores describen la cantidad de NNAJ que acceden a la escolarización a partir de datos poblacionales sobre asistencia regular a los centros escolares, y también dan cuenta de los estudiantes matriculados en los distintos niveles educativos. La información utilizada, proveniente de censos de población y encuestas en hogares, permite identificar a los grupos en condición de mayor vulnerabilidad que no asisten a la escuela y que, por tanto, no ejercen el derecho a la educación. Asimismo, se analiza el acceso a partir del número de matriculados en cada nivel educativo y del monto de población proyectado para cada año.

En tercer lugar, este capítulo aporta elementos sobre el egreso y el tránsito de NNAJ a través de la educación obligatoria, para lo cual se retoma un conjunto de indicadores que relacionan la edad de los estudiantes con su grado y su nivel educativo, lo cual permite conocer si su ingreso al sistema ha sido oportuno y si han seguido un trayecto ininterrumpido. Se incluyen además aspectos sobre la conclusión de cada grado escolar, la acreditación de cada nivel educativo y, en consecuencia, el tránsito entre éstos.

Como ya se mencionó, el desarrollo de trayectorias completas a través de los distintos niveles de la educación básica, así como el acceso, la permanencia y la conclusión del tipo medio superior constituyen un aspecto fundamental del ejercicio del derecho a la educación. Esto implica que los estudiantes que no logran finalizar la educación obligatoria no lo ejercen plenamente e incluso son colocados en situaciones de desventaja para el ejercicio de otros derechos que también son básicos, es decir son colocados en una situación de mayor vulnerabilidad. Por ello, el capítulo incluye indicadores útiles para conocer a cuántos de los estudiantes que ingresaron se les expulsa del sistema educativo y no pueden continuar sus estudios en dos ciclos escolares consecutivos. Desde otra perspectiva, se analiza qué cantidad de estudiantes y en qué proporción logran concluir determinado nivel en los tiempos idóneos y, por lo tanto, han tenido una trayectoria ininterrumpida.

En cada una de las tres secciones de este capítulo se presentan resultados para dos ciclos escolares distanciados por cinco años: 2013-2014 y 2018-2019 o 2012-2013 y 2017-2018, según la disponibilidad de datos, con la intención de contribuir al análisis y monitoreo de los avances en la mejora de la educación durante este periodo. De igual forma, la información se presenta desagregada para cada una de las entidades federativas del país, así como para los distintos tipos de servicio en cada uno de los tipos y niveles educativos.

3.1

Características de los estudiantes



Debido a que nacen más hombres que mujeres, en los primeros niveles escolares el porcentaje de niños matriculados en el SEN es mayor que el de las niñas.

Si bien ellos son mayoría hasta el grupo de edad 20-24, en educación media superior el porcentaje de mujeres matriculadas es más alto.

Distribución por sexo y por edad

En el ciclo escolar 2018-2019 había matriculados en la educación obligatoria 30.7 millones de estudiantes en la modalidad escolarizada, cerca de 123 000 alumnos menos respecto al ciclo escolar 2013-2014. Sólo la educación inicial y, en mayor medida, la media superior experimentaron un incremento en su matrícula, en gran parte debido a la dinámica demográfica del país (descrita en el capítulo 1); el resto –que incluye a la educación preescolar, la primaria y la secundaria– mostró decrementos en el número de matriculados. Aun con estas disminuciones, en los últimos cinco años hubo un aumento en la cantidad de estudiantes inscritos en las escuelas privadas en la educación básica y la obligatoria (tabla 3.1.1.1).

Aunque el número de nacimientos difiere cada año, hay un hecho que se mantiene invariable a través del tiempo: en México y en el mundo nacen más niños que niñas.² Sin entrar en detalles sobre el acceso de mujeres y hombres a la educación, se esperaría que la proporción de los matriculados respecto a ellas fuera mayor en cada uno de los niveles educativos. Esto es cierto desde educación inicial hasta secundaria, aunque la proporción de niñas se incrementa conforme se avanza en los niveles educativos: en el ciclo 2018-2019 representaban en la educación inicial sólo 48.7%, pero, al llegar a la media superior, la proporción de mujeres superaba a la de los hombres: alcanzaba 50.8% del total de personas matriculadas.

En las edades adultas y avanzadas la razón de hombres y mujeres se inclina finalmente en favor de estas últimas. Los hombres experimentan una mayor mortalidad, sea por causas naturales o por elementos externos (accidentes, violencia, etcétera), y también son quienes en mayor medida emigran del país. Algunos de los factores sociales que influyen en este fenómeno se relacionan con los estereotipos de género, los cuales establecen un rol de proveedores del hogar para los hombres que les exige ser el sustento económico de sus familias. Estos estereotipos se vinculan asimismo con actitudes violentas y actividades de mayor riesgo que se traducen en un número de fallecimientos superior al de las mujeres. Específicamente en la población escolar, dichos modelos o roles de género quizá se relacionan con la tendencia de los jóvenes a desafilarse del sistema educativo con mayor frecuencia que las mujeres, lo que resulta en una menor proporción de matriculados en la educación media superior.

Otro elemento destacable es que la proporción de mujeres inscritas en escuelas de sostenimiento privado se torna cada vez mayor conforme se avanza en la educación

Continúa, p. 93 ►

² En 2015, en el grupo de edad de 0 a 4 años, había ciento cinco hombres por cada cien mujeres. Esta relación se mantiene en proporciones similares hasta el grupo de edad de 15 a 19 años, con 102 hombres por cada 100 mujeres. A partir del grupo de edad de 20 a 24 años, se invierte progresivamente.

Tabla 3.1.1.1 Estudiantes por nivel o tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento, y distribución porcentual según sexo y condición de edad (2013-2014 y 2018-2019)

Nivel o tipo educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Total		Sexo				Condición de edad			
				Hombres		Mujeres		Menor a la idónea		En edad idónea	
		2013-2014	2018-2019	2013-2014	2018-2019	2013-2014	2018-2019	2013-2014	2018-2019	2013-2014	2018-2019
Inicial	General público	82 551	65 257	51.4	51.2	48.6	48.8	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Indígena público	n.a.	39 622	n.a.	50.0	n.a.	50.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Privado	152 713	162 159	51.6	51.7	48.4	48.3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Total	235 264	267 038	51.5	51.3	48.5	48.7	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Preescolar	Cendi público	60 928	60 175	51.0	51.3	49.0	48.7	n.a.	6.8	99.4	92.1
	General público	3 473 303	3 408 425	50.5	50.3	49.5	49.7	n.a.	1.4	99.8	98.3
	Indígena público	407 509	396 741	50.3	50.3	49.7	49.7	n.a.	2.9	99.9	96.9
	Comunitario público	165 668	154 384	51.7	50.6	48.3	49.4	n.a.	4.8	99.6	95.1
	Privado	679 548	761 062	50.8	50.9	49.2	49.1	n.a.	4.6	99.3	94.6
	Total	4 786 956	4 780 787	50.5	50.4	49.5	49.6	n.a.	2.2	99.7	97.4
Primaria	General público	12 356 330	11 711 946	51.1	50.9	48.9	49.1	4.5	4.5	92.1	94.1
	Indígena público	834 422	793 454	51.2	50.7	48.8	49.3	2.5	2.8	88.5	93.6
	Comunitario público	113 982	97 344	51.9	50.8	48.1	49.2	2.3	6.0	90.1	91.1
	Privado	1 275 645	1 369 525	50.9	51.0	49.1	49.0	4.0	3.9	94.1	94.8
	Total	14 580 379	13 972 269	51.1	50.9	48.9	49.1	4.3	4.3	92.0	94.1
	General público	2 809 368	2 716 266	50.2	50.3	49.8	49.7	6.0	9.0	88.4	87.6
Secundaria	Técnica público	1 789 789	1 713 450	50.4	50.3	49.6	49.7	5.6	8.8	88.5	87.8
	Telesecundaria público	1 368 324	1 377 438	51.4	51.6	48.6	48.4	4.8	8.4	83.7	84.7
	Trabajadores público	27 517	17 860	57.5	57.0	42.5	43.0	2.2	4.3	57.3	65.7
	Comunitario público	37 620	44 456	51.5	50.7	48.5	49.3	3.1	10.0	82.0	81.1
	Privado	539 240	604 138	49.8	50.0	50.2	50.0	4.3	7.5	90.1	88.7
	Total	6 571 858	6 473 608	50.5	50.6	49.5	49.4	5.5	8.7	87.4	87.0
Media superior	Federal	1 025 530	1 107 248	51.6	50.9	48.4	49.1	3.6	4.1	81.4	82.6
	Estatel	2 157 164	2 485 129	50.3	49.8	49.7	50.2	3.1	6.8	81.2	82.4
	Autónomo	570 813	649 823	47.9	46.5	52.1	53.5	2.3	5.7	79.2	80.9
	Privado	928 829	997 475	48.5	47.7	51.5	52.3	2.0	4.7	70.7	74.8
	Total	4 682 336	5 239 675	49.9	49.2	50.1	50.8	2.9	5.7	78.9	80.8
	Total	4 682 336	5 239 675	49.9	49.2	50.1	50.8	2.9	5.7	78.9	80.8

n.a. No aplica.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2013-2014 y ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

obligatoria de forma más evidente que en las escuelas públicas. En la educación secundaria, la proporción de mujeres en el tipo de servicio para trabajadores era de 43%, mientras que en el caso de las privadas alcanzó 50%, valor superior al de todo el nivel educativo, de 49.4%. En la educación media superior el comportamiento es similar: la proporción de mujeres jóvenes alcanzó 52.3% en los planteles privados y 53.5% en los autónomos, en tanto que en todo el nivel educativo 50.8% eran mujeres.

La Ley General de Educación (LGE) estipula en su artículo 42 que las edades mínimas de ingreso a preescolar y primaria son de 3 y 6 años, respectivamente (30 de septiembre de 2019). Con base en esto, y en la duración de cada uno de los niveles educativos, puede deducirse que el preescolar debería cursarse idealmente de los 3 a los 5 años, la primaria de los 6 a los 11, y la secundaria entre los 12 y los 14 años. Que algunos niños y niñas no ingresen en estas edades no debe entenderse como una restricción en el acceso a las escuelas; sin embargo, con respecto al cálculo de algunas medidas de cobertura escolar, tales rangos se consideran idóneos para cursar los distintos niveles.

En el caso de la educación media superior, puesto que su duración puede variar entre dos y cinco años, se establece como rango de edades típicas de los 15 a los 17 años, pues la gran mayoría de su matrícula se encuentra en estas edades. Además, se considera idóneo, pues se ha observado que conforme los estudiantes siguen una trayectoria sin interrupciones y se matriculan de manera oportuna, la probabilidad de concluir cada nivel educativo se incrementa sustancialmente.

En la [tabla 3.1.1.1](#) puede apreciarse que un gran porcentaje de los estudiantes se matricula en la edad considerada idónea en la educación básica. En el ciclo escolar 2018-2019, 97.4% de estudiantes en preescolar tenía entre 3 y 5 años; en primaria, 94.1% estaba en el rango de 6 a 11 años; 87% de los inscritos en secundaria tenía de 12 a 14 años; y en educación media superior la proporción de jóvenes en edad típica para cursarla —entre los 15 y los 17 años— fue de 80.8%.

Los datos muestran un porcentaje significativo de NNAJ con edades menores a la idónea, también llamados *anticipados*; sin embargo, un análisis más profundo muestra una realidad distinta. A partir de datos nominales de estudiantes donde se conocen las fechas de nacimiento es posible comprobar que el número de escolares con edades por debajo de la idónea es prácticamente nulo. El resultado que aparece en la [tabla 3.1.1.1](#) muestra en realidad un desfase entre la fecha de registro de la edad y la que especifica la LGE:³ los estudiantes que aparecen en esta condición cuentan con la edad idónea en el año de inicio del ciclo escolar del nivel o tipo educativo que cursan.

³ La LGE en su artículo 42 establece que la edad mínima de ingreso se considera hasta el 31 de diciembre del año de inicio del ciclo escolar. Por otro lado, la edad con la que se registra a los estudiantes en la estadística del Formato 911 corresponde a la que tenían hasta el 30 de septiembre. En consecuencia, quienes aparecen con edad menor a la idónea son los que cumplirán un año más en el último cuarto del calendario anual. Para evitar estos desfases es deseable alinear los instrumentos de captación de información con las normas, es decir, que registren la edad hasta el 31 de diciembre del año en curso.

Por otro lado, entre los ciclos escolares 2013-2014 y 2018-2019 se redujo en gran medida el porcentaje de NNAJ que cursan la educación obligatoria con una edad mayor a la idónea. En la educación primaria, los que tenían más de 11 años pasaron de 3.7 a 1.5%; en secundaria la proporción de aquellos con 15 años o más se redujo de 7.1 a 4.3%; y en la media superior el porcentaje de los que tenían 18 años o más pasó de 18.2 a 13.5%. Aunque la secundaria para trabajadores en un principio estaba destinada a jóvenes que no habían podido cursar este nivel a tiempo, cada vez más la matrícula de adolescentes en este tipo de servicio tiene en mayor medida la edad idónea: mientras que 4 de cada 10 tenía 15 años o más al ingreso en el ciclo 2013-2014, un lustro después esta proporción se redujo a 3 de cada 10. En el caso de la educación media superior, a partir de la obligatoriedad y la expansión en el número de planteles, se incrementó significativamente el número de estudiantes con edad mayor a la idónea en el ciclo escolar 2013-2014, debido a que se logró matricular a muchos jóvenes que no habían contado con la posibilidad de cursar ese tipo educativo. También llama la atención que en los planteles privados 1 de cada 5 estudiantes contaba con 18 años o más en el ciclo escolar de referencia.

Distribución de los estudiantes matriculados por entidad federativa

Los datos por entidad federativa revelan con claridad cómo ha sido la dinámica en la expansión o la contracción de estudiantes matriculados en la geografía nacional. Mientras algunos estados muestran un crecimiento considerable en este renglón, otros se encuentran en el polo opuesto, con reducciones significativas en el número de estudiantes. En la educación inicial, como puede esperarse, aquellas entidades que tenían el menor número de alumnos atendidos fueron las que crecieron más: Tlaxcala, Quintana Roo, Campeche, Puebla y Chiapas mostraron tasas por encima de 25% en el periodo analizado. En contraste, Nuevo León, Aguascalientes, Nayarit y Jalisco presentaron tasas inferiores a -4% (tabla 3.1.2.1).

En preescolar, las mayores reducciones entre los ciclos escolares 2013-2014 y 2018-2019 sucedieron en la Ciudad de México, con -1.7%; y en Oaxaca, con -3.5%. En educación primaria las entidades que muestran una tasa inferior a -2% son —de nueva cuenta— la Ciudad de México, Veracruz, Guerrero y San Luis Potosí. En el caso de la capital del país, la reducción está estrechamente vinculada con su dinámica demográfica, pues el número de nacimientos ha disminuido significativamente desde hace más de una década, lo que se traduce en un menor número de niñas y niños.

En la educación secundaria el comportamiento de la entidad con el mayor crecimiento también tiene que ver con su dinámica demográfica, pero con un componente distinto: el migratorio. Quintana Roo incrementó su matrícula 2.9%, lo que en su caso particular se relaciona con ser una entidad receptora de población; en contraste, Sonora disminuyó en -2.6%.

Continúa, p. 96 ►

Tabla 3.1.2.1 Estudiantes y tasa de crecimiento promedio anual por entidad federativa según nivel o tipo educativo (2013-2014 y 2018-2019)

Entidad federativa	Inicial			Preescolar			Primaria			Secundaria			Media superior		
	2013-2014	2018-2019	Crecimiento	2013-2014	2018-2019	Crecimiento	2013-2014	2018-2019	Crecimiento	2013-2014	2018-2019	Crecimiento	2013-2014	2018-2019	Crecimiento
Agua Calientes	5 660	4 269	-5.5	50 757	53 794	1.2	159 450	158 832	-0.1	74 256	73 117	-0.3	51 934	58 960	2.6
Baja California	13 473	12 291	-1.8	107 954	111 427	0.6	388 670	389 460	0.0	196 132	182 256	-1.5	135 482	160 084	3.4
Baja California Sur	3 414	2 814	-3.8	26 561	28 649	1.5	80 136	84 030	1.0	37 543	38 516	0.5	29 458	34 522	3.2
Baja California Sur	1 562	5 672	29.4	36 072	39 085	1.6	105 425	99 894	-1.1	45 412	45 293	-0.1	32 911	37 648	2.7
Campeche	11 333	15 635	6.6	120 466	123 618	0.5	361 650	337 113	-1.4	155 021	154 182	-0.1	103 725	130 928	4.8
Coahuila	4 566	3 736	-3.9	24 840	24 448	-0.3	80 779	76 057	-1.2	32 995	35 286	1.4	27 542	31 514	2.7
Colima	2 074	6 391	25.2	284 104	295 194	0.8	769 374	788 919	0.5	299 534	308 130	0.6	227 532	236 783	0.8
Chihuahua	11 664	10 814	-1.5	125 656	124 997	-0.1	433 969	421 956	-0.6	191 174	188 766	-0.3	141 079	148 894	1.1
Ciudad de México	25 984	22 698	-2.7	304 881	279 876	-1.7	908 114	819 843	-2.0	487 556	444 649	-1.8	457 773	470 568	0.6
Durango	3 832	4 488	3.2	70 603	71 265	0.2	224 313	219 762	-0.4	96 353	95 690	-0.1	78 401	80 464	0.5
Guanajuato	8 928	7 917	-2.4	241 151	250 837	0.8	760 625	711 570	-1.3	331 727	323 084	-0.5	207 791	256 376	4.3
Guerrero	3 870	4 144	1.4	186 977	181 919	-0.5	499 821	447 925	-2.2	211 114	201 421	-0.9	127 947	148 225	3.0
Hidalgo	2 910	4 411	8.7	119 802	118 280	-0.3	358 403	352 983	-0.3	165 102	172 720	0.9	116 269	139 455	3.7
Jalisco	15 146	12 326	-4.0	313 598	319 223	0.4	959 837	935 421	-0.5	427 506	416 330	-0.5	293 978	333 197	2.5
México	14 976	16 637	2.1	587 256	567 349	-0.7	1 954 698	1 875 895	-0.8	880 624	897 578	0.4	567 412	665 020	3.2
Michoacán	7 132	10 891	8.8	197 023	211 272	1.4	570 009	556 972	-0.5	240 934	235 828	-0.4	172 858	172 369	-0.1
Morelos	4 665	4 536	-0.6	68 639	67 697	-0.3	217 430	206 675	-1.0	105 918	99 756	-1.2	74 293	86 416	3.1
Nayarit	3 550	2 768	-4.9	47 577	47 035	-0.2	136 500	138 138	0.2	64 223	61 737	-0.8	50 016	52 866	1.1
Nuevo León	14 582	9 995	-7.3	200 762	205 359	0.5	570 724	577 365	0.2	270 229	268 207	-0.2	167 430	195 649	3.2
Oaxaca	3 176	7 900	20.0	189 873	158 950	-3.5	532 635	498 400	-1.3	223 065	229 301	0.6	140 141	152 394	1.7
Puebla	5 163	15 945	25.3	277 537	298 254	1.5	834 085	782 767	-1.3	348 854	360 582	0.7	261 853	306 845	3.2
Querétaro	6 371	5 342	-3.5	86 206	88 969	0.6	248 979	258 402	0.7	116 561	116 795	0.0	73 878	91 429	4.4
Quintana Roo	879	3 791	34.0	52 286	59 455	2.6	172 965	191 268	2.0	73 984	85 261	2.9	57 414	67 543	3.3
San Luis Potosí	5 435	7 742	7.3	128 287	125 488	-0.4	352 957	313 445	-2.3	158 815	154 257	-0.6	104 505	114 743	1.9
Sinaloa	9 206	9 675	1.0	112 180	108 281	-0.7	347 085	322 089	-1.5	149 236	154 579	0.7	137 384	140 441	0.4
Sonora	14 262	12 235	-3.0	99 002	97 201	-0.4	326 464	310 804	-1.0	168 141	147 461	-2.6	111 237	122 145	1.9
Tabasco	2 441	5 430	17.3	122 596	123 082	0.1	294 526	288 980	-0.4	135 892	135 560	0.0	99 877	112 818	2.5
Tamaulipas	10 553	12 607	3.6	122 038	118 580	-0.6	387 336	380 719	-0.3	178 015	172 516	-0.6	125 829	141 342	2.4
Tlaxcala	927	5 034	40.3	52 311	55 492	1.2	156 340	153 506	-0.4	73 668	75 081	0.4	53 390	58 022	1.7
Veracruz	7 775	6 625	-3.2	271 563	263 386	-0.6	947 874	848 238	-2.2	431 688	402 365	-1.4	314 501	328 248	0.9
Yucatán	5 081	7 773	8.9	84 408	86 869	0.6	240 854	226 308	-1.2	106 997	108 992	0.4	79 182	96 843	4.1
Zacatecas	4 674	4 506	-0.7	73 990	75 456	0.4	198 352	198 533	0.0	93 589	88 312	-1.2	59 314	66 924	2.4
Nacional	235 264	267 038	2.6	4 786 956	4 780 787	0.0	14 580 379	13 972 269	-0.8	6 571 858	6 473 608	-0.3	4 682 336	5 239 675	2.3

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2013-2014 y ciclo escolar 2018-2019) (SEP-DGPPYEE, 2019).



En la educación media superior, salvo Michoacán (−0.1%), las entidades experimentaron una expansión en el número de jóvenes matriculados. Los mayores incrementos se observan en Coahuila, Querétaro, Guanajuato y Yucatán, con valores por encima de 4%.



A pesar de que la población indígena se encuentra distribuida en todo el territorio nacional y demanda atención educativa en localidades de todos los tipos, sólo hay escuelas indígenas en localidades rurales y semiurbanas.

Hablantes de lengua indígena

Una educación aceptable y común para NNAJ garantiza el reconocimiento de las desigualdades sociales existentes entre ellos, de la diversidad de culturas donde se desenvuelven o a las cuales se adscriben, de sus diferencias individuales características y de los derechos específicos que corresponde garantizarles.

Para contribuir a ese fin, el SEN —a través del tipo de servicio indígena— atiende sobre todo las necesidades educativas de personas, pueblos y comunidades indígenas. Las escuelas con dicho tipo de servicio se encuentran en su mayoría en localidades rurales o semiurbanas, no obstante que esa población no se encuentra sólo en este tipo de comunidades, sino que está presente a lo largo de todo el territorio nacional, incluyendo los núcleos urbanos medianos y las grandes ciudades.

La estadística del Formato 911 en la educación básica permite identificar a estudiantes indígenas al inicio del ciclo escolar y a estudiantes HLI al final de éste en todas las escuelas del país, independientemente de si están en localidades urbanas o rurales. En el caso de la información que enseguida se muestra, se optó por considerar el número de HLI, al juzgarlo un dato más preciso para mostrar la presencia de NNAJ de las diferentes etnias del país con base en tres motivos: primero, no se especifica una metodología en la determinación de un criterio para considerar indígena a un estudiante, pues no se aclara si se capta la autoadscripción o si se recurre a estereotipos raciales o fenotípicos que no tienen ninguna relación con asumirse como indígena; segundo, la condición de habla de lengua indígena es una característica muy clara que, además, al ser captada al final del ciclo escolar, el docente puede identificar, lo cual resulta importante en especial en zonas urbanas ante el estigma sufrido por niñas, niños y adolescentes HLI, quienes, debido a ello, suelen no declararlo al inicio del ciclo escolar; y tercero, la condición de habla indígena sí se incluye en el instrumento de captación en todos los tipos de servicio de la educación básica.

Al final del ciclo escolar 2017-2018, 5.9% de estudiantes atendidos en la educación inicial eran HLI; esta proporción se redujo a 5.3% en preescolar; y en primaria fue de 5.4%. Conforme se avanza en los niveles educativos, la proporción disminuye a 4.5% en secundaria y, al inicio del ciclo 2018-2019, a 2.8% en la educación media superior. Este comportamiento puede estar vinculado con una incidencia mayor de interrupciones y truncamiento de la trayectoria escolar para este grupo de la población (tabla 3.1.3.1).

Tabla 3.1.3.1 Estudiantes hablantes de lengua indígena por nivel o tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento según condición multigrado (2017-2018 y 2018-2019)

Nivel o tipo educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Total		Condición multigrado ³			
				Multigrado		No multigrado	
		Total	HLI %	Total	HLI %	Total	HLI %
Inicial ¹	General público	72 285	536	0.7	n.a.	n.a.	n.a.
	Indígena público	40 775	15 651	38.4	n.a.	n.a.	n.a.
	Privado	165 442	182	0.1	n.a.	n.a.	n.a.
	Total	278 502	16 369	5.9	n.a.	n.a.	n.a.
	Cendi público	59 719	61	0.1	n.a.	n.a.	n.a.
Preescolar ¹	General público	3 496 559	12 663	0.4	230 386	1843	0.8
	Indígena público	411 474	234 147	56.9	109 517	67 660	61.8
	Comunitario público	160 858	12 195	7.6	126 003	9 078	7.2
	Privado	763 030	538	0.1	n.a.	n.a.	n.a.
	Total	4 891 640	259 604	5.3	465 906	78 581	16.9
Primaria ¹	General público	11 718 899	144 497	1.2	814 849	22 538	2.8
	Indígena público	791 010	597 733	75.6	259 202	202 009	77.9
	Comunitario público	96 483	12 929	13.4	96 483	12 929	13.4
	Privado	1 346 078	2 387	0.2	n.a.	n.a.	n.a.
	Total	13 952 470	757 546	5.4	1 170 534	237 476	20.3
Secundaria ¹	General público	2 677 118	22 526	0.8	n.a.	n.a.	n.a.
	Técnica público	1 680 653	60 899	3.6	n.a.	n.a.	n.a.
	Telesecundaria público	1 347 961	171 961	12.8	102 847	12 533	12.2
	Trabajadores público	18 089	276	1.5	n.a.	n.a.	n.a.
	Comunitario público	43 240	4 888	11.3	36 227	3 975	11.0
Media superior ²	Privado	595 542	931	0.2	n.a.	n.a.	n.a.
	Total	6 362 603	261 481	4.5	139 074	16 508	11.9
	Federal	1 107 248	11 270	1.0	n.a.	n.a.	n.a.
	Estatal	2 485 129	125 140	5.0	n.a.	n.a.	n.a.
	Autónomo	649 823	5 378	0.8	n.a.	n.a.	n.a.
Total	Privado	997 475	6 839	0.7	n.a.	n.a.	n.a.
	Total	5 239 675	148 627	2.8	n.a.	n.a.	n.a.

¹ Datos correspondientes al fin del ciclo 2017-2018.

² Datos correspondientes al inicio del ciclo 2018-2019.

³ Se consideran preescolares multigrado a los preescolares unitarios con dos o tres grados; las primarias tienen esta composición cuando todos sus docentes atienden más de un grado; las secundarias multigrado son secundarias unitarias o bidoctentes.
n.a. No aplica.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

Las escuelas de servicio indígena presentan los más altos porcentajes de alumnos HLI: 38.4% en inicial, 56.9% en preescolar y 75.6% en primaria. En el siguiente nivel, las telesecundarias son las que tienen la mayor proporción de estudiantes HLI en sus aulas (12.8%). En la educación básica el tipo de servicio comunitario es el que en segundo lugar muestra escuelas con una concentración importante de estudiantes HLI, ya que muchas están localizadas en comunidades indígenas con poca población, caracterizadas además por ser de alta marginación.

El resto de los servicios educativos y las escuelas de sostenimiento privado presentan un bajo porcentaje de estudiantes HLI, pocas veces superior a 1%; sin embargo, al tener éstos mayores cobertura y tamaño, el número de estudiantes con esta condición representa un volumen importante. En la educación secundaria, del total de HLI registrados, 32.4% se matriculó en escuelas generales, técnicas, para trabajadores y privadas. En el caso de la educación primaria, 1 de cada 5 HLI se matriculó en escuelas de servicio general, públicas o privadas, gran parte de las cuales se ubica en localidades urbanas y semiurbanas. Al inicio del ciclo 2018-2019, en la educación media superior los planteles de sostenimiento estatal tuvieron la mayor concentración de jóvenes HLI (5%); además, de los 148 627 HLI que se registraron en el tipo educativo, 84.2% lo hizo en planteles con tal sostenimiento.

Las entidades federativas con el mayor porcentaje de estudiantes HLI en la educación obligatoria son Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Hidalgo y San Luis Potosí, con 28.4, 17.5, 15.8, 9.4 y 7.9%, respectivamente. En contraste, en 10 entidades, encabezadas por Nuevo León y la Ciudad de México, el número de estudiantes HLI en la educación obligatoria no supera 0.15% del total de la matrícula de la entidad (tabla 3.1.3.2). El porcentaje de HLI en algunas de éstas puede ser bajo, pero por el tamaño de su población y matrícula el número es significativo; así ocurre en Michoacán, Chihuahua y el estado de México, que a pesar de no superar 4% de estudiantes HLI, matricularon en conjunto a más de 90 000.

Estudiantes atendidos en las USAER y los CAM

Los Centros de Atención Múltiple y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular brindan servicio educativo a niñas, niños y adolescentes de educación básica que requieren de la atención de personal especializado por presentar alguna de las siguientes condiciones o necesidades consideradas por la Secretaría de Educación Pública (SEP):

- *Discapacidad y limitaciones:* aquellos obstáculos en el entorno físico y las barreras culturales en el ámbito social que les impiden a NNAJ el desarrollo y el aprendizaje plenos debido a la presencia de diversidad funcional, la cual puede ser física, mental, intelectual o sensorial. Dentro de esta categoría se incluyen: ceguera, baja visión, sordera, hipoacusia, sordoceguera y trastorno del espectro autista, así como discapacidades motriz, intelectual, psicosocial y múltiple.

Continúa, p. 100 ►

Tabla 3.1.3.2 Estudiantes hablantes de lengua indígena por entidad federativa según nivel o tipo educativo (2017-2018 y 2018-2019)

Entidad federativa	Nivel educativo y condición de HLI																	
	Inicial¹			Preescolar¹			Primaria¹			Secundaria¹			Media superior²					
	Total	HLI	%	Total	HLI	%	Total	HLI	%	Total	HLI	%	Total	HLI	%			
Aguascalientes	4 557	0	0.0	55 004	7	0.0	157 369	38	0.0	71 116	27	0.0	58 960	13	0.0			
Baja California	12 088	74	0.6	113 635	1 423	1.3	384 940	7 009	1.8	175 259	1 597	0.9	160 084	593	0.4			
Baja California Sur	3 176	2	0.1	28 748	28	0.1	82 953	51	0.1	37 367	2	0.0	34 522	17	0.0			
Campeche	6 160	390	6.3	38 646	1 151	3.0	97 893	3 133	3.2	44 408	2 272	5.1	37 648	1 481	3.9			
Coahuila	16 249	33	0.2	129 067	11	0.0	338 174	49	0.0	151 381	3	0.0	130 928	3	0.0			
Colima	4 052	0	0.0	24 625	30	0.1	75 573	92	0.1	35 614	22	0.1	31 514	16	0.1			
Chiapas	6 709	2 545	37.9	298 609	83 754	28.0	777 996	270 617	34.8	299 713	75 072	25.0	236 783	27 693	11.1			
Chihuahua	11 386	275	2.4	123 245	3 767	3.1	419 839	18 867	4.5	181 298	4 202	2.3	148 894	1 280	0.9			
Ciudad de México	24 618	1	0.0	285 528	569	0.2	833 089	1 182	0.1	445 361	202	0.0	470 568	382	0.1			
Durango	4 588	840	18.3	72 504	2 911	4.0	215 856	9 866	4.6	92 829	3 307	3.6	80 464	1 744	2.2			
Guanajuato	8 438	57	0.7	254 923	61	0.0	708 240	676	0.1	325 901	62	0.0	256 376	84	0.0			
Guerrero	4 460	426	9.6	187 945	29 519	15.7	450 781	82 425	18.3	200 268	30 150	15.1	148 225	14 019	9.5			
Hidalgo	4 586	986	21.5	120 945	10 628	8.8	353 738	34 873	9.9	170 005	18 418	10.8	139 455	9 310	6.7			
Jalisco	13 711	140	1.0	322 262	1 686	0.5	924 996	6 080	0.7	405 354	2 168	0.5	333 197	1 179	0.4			
México	17 751	20	0.1	583 566	6 998	1.2	1 883 893	13 676	0.7	879 520	18 27	0.2	665 020	3 319	0.5			
Michoacán	11 633	1 266	10.9	208 032	7 724	3.7	550 631	20 144	3.7	224 519	4 647	2.1	172 369	2 579	1.5			
Morelos	5 159	4	0.1	68 662	211	0.3	205 452	710	0.3	97 460	311	0.3	86 416	204	0.2			
Nayarit	3 318	405	12.2	49 031	3 648	7.4	139 572	10 692	7.7	59 454	2 780	4.7	52 866	1 231	2.3			
Nuevo León	9 378	8	0.1	208 510	59	0.0	572 639	1 320	0.2	262 023	232	0.1	195 649	53	0.0			
Oaxaca	8 230	2 483	30.2	196 595	33 970	17.3	503 549	88 304	17.5	223 728	36 218	16.2	152 394	28 446	18.7			
Puebla	15 409	298	1.9	307 182	21 360	7.0	781 042	59 181	7.6	367 726	23 793	6.5	306 845	16 358	5.3			
Querétaro	5 734	0	0.0	90 317	245	0.3	254 268	1 981	0.8	113 221	790	0.7	91 429	509	0.6			
Quintana Roo	4 338	376	8.7	58 680	1 284	2.2	185 692	2 971	1.6	81 261	2 673	3.3	67 543	5 178	7.7			
San Luis Potosí	8 341	1 553	18.6	126 499	7 841	6.2	315 986	24 765	7.8	154 502	15 028	9.7	114 743	7 542	6.6			
Sinaloa	10 772	89	0.8	111 268	330	0.3	325 089	2 106	0.6	151 012	335	0.2	140 441	118	0.1			
Sonora	12 670	216	1.7	97 002	760	0.8	311 764	2 621	0.8	142 918	1 131	0.8	122 145	646	0.5			
Tabasco	5 924	2 379	40.2	122 966	6 999	5.7	289 769	7 900	2.7	132 205	990	0.7	112 818	1 448	1.3			
Tamaulipas	12 941	0	0.0	120 363	15	0.0	381 050	78	0.0	168 955	4	0.0	141 342	71	0.1			
Tlaxcala	1 757	41	2.3	53 652	597	1.1	153 132	1 231	0.8	74 263	103	0.1	58 022	132	0.2			
Veracruz	7 542	543	7.2	271 129	28 893	10.7	854 997	71 682	8.4	402 375	27 213	6.8	328 248	12 770	3.9			
Yucatán	8 190	919	11.2	86 168	3 110	3.6	224 795	13 086	5.8	107 133	5 833	5.4	96 843	10 163	10.5			
Zacatecas	4 637	0	0.0	76 332	15	0.0	197 713	140	0.1	84 454	69	0.1	66 924	46	0.1			
Nacional	278 502	16 369	5.9	4 891 640	259 604	5.3	13 952 470	757 546	5.4	6 362 603	261 481	4.1	5 239 675	148 627	2.8			

¹ Datos correspondientes al fin del ciclo 2017-2018.

² Datos correspondientes al inicio del ciclo 2018-2019.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019) (SEP-DGPPYE, 2019).

- *Dificultades y trastornos*: abarcan las dificultades severas de conducta, de comunicación y de aprendizaje, además del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).
- *Otras condiciones*: atención a las diversidades social, cultural o lingüística en el contexto de las y los estudiantes.
- *Aptitudes sobresalientes*: estudiantes que tienen una capacidad superior a la media, generalmente intelectual.

Los CAM constituyen un servicio escolarizado de educación especial y atienden a niñas, niños y adolescentes directamente en sus instalaciones, en la gran mayoría de los casos; en contraste, maestras y maestros especializados de las USAER acuden a las escuelas a fin de brindar la atención, sea de manera directa a estudiantes o a través de orientación y capacitación para docentes a cargo o madres y padres de familia.

Según cifras del ciclo escolar 2018-2019, la educación especial atendió a un total de 590 660 estudiantes en inicial, preescolar, primaria y secundaria, la gran mayoría por medio de las USAER (88%), mientras que los CAM atendieron sólo a 12% de los estudiantes con algunas de las condiciones mencionadas anteriormente (tabla 3.1.4.1).

Dos terceras partes de los estudiantes atendidos en estas opciones educativas son hombres. En los CAM las proporciones son de 57.1% de hombres y 42.9% de mujeres; en las USAER, de 65.4 y 34.6%, respectivamente. Estos datos no necesariamente revelan que las niñas reciban menor atención, ya que existe evidencia según la cual los niños presentan alguna discapacidad con mayor frecuencia respecto a ellas. Según datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (Enadid) 2018, el porcentaje de personas con discapacidad de entre 5 y 9 años fue de 1.4% para hombres y de 0.8% para mujeres; entre los 10 y los 14 años la incidencia sigue siendo mayor en ellos: 1.9 contra 1.3%, respectivamente.

La distribución por sexo de estudiantes atendidos varía según la condición que presentan. De quienes tienen alguna discapacidad o limitación, 59.7% eran hombres y 40.3%, mujeres; en el caso de los que muestran un trastorno o una dificultad severa, dos terceras partes eran varones. Proporciones similares se observan respecto a otras condiciones. Donde se presentó una igualdad por sexo fue en el caso de las aptitudes sobresalientes, cuya distribución es casi la misma que la de la matrícula total en educación básica: 49.4% de mujeres y 50.6% de hombres.

Con base en la información del inicio del ciclo escolar 2018-2019, es claro que los CAM atienden principalmente a niñas y niños con discapacidad o limitaciones (91.7%); en cambio, las USAER atienden en mayor medida a estudiantes con dificultades severas o trastornos (66.9%). Sin embargo, en números absolutos, del total de niñas, niños y adolescentes en la matrícula que viven con alguna discapacidad o limitación, a la mayor parte le dan atención las USAER: del total de 154 075 estudiantes en esta situación que reciben atención en el SEN, a 88 802 las USAER les dan asistencia, y a 65 273, los CAM.

Tabla 3.1.4.1 Estudiantes atendidos en CAM y USAER por condiciones y sexo según nivel educativo y unidad de atención (2018-2019)

Condiciones	Sexo	Inicial			Preescolar			Primaria			Secundaria		
		CAM	USAER	Total	CAM	USAER	Total	CAM	USAER	Total	CAM	USAER	Total
Discapacidades y limitaciones ¹	Mujeres	1 235	14	1 249	2 912	2 540	5 452	13 896	24 342	38 238	10 281	6 945	17 226
	Hombres	1 793	21	1 814	4 885	4 679	9 564	23 591	38 446	62 037	6 680	11 815	18 495
	Total	3 028	35	3 063	7 797	7 219	15 016	37 487	62 788	100 275	16 961	18 760	35 721
Dificultades y trastornos ²	Mujeres	75	18	93	143	16 427	16 570	457	84 030	84 487	502	12 996	13 498
	Hombres	177	61	238	392	40 095	40 487	1 291	162 162	163 453	228	31 666	31 894
	Total	252	79	331	535	56 522	57 057	1 748	246 192	247 940	730	44 662	45 392
Otras condiciones ³	Mujeres	201	12	213	104	2 392	2 496	262	8 285	8 547	161	1 602	1 763
	Hombres	274	43	317	237	4 766	5 003	449	14 021	14 470	68	3 027	3 095
	Total	475	55	530	341	7 158	7 499	711	22 306	23 017	229	4 629	4 858
Aptitudes sobresalientes	Mujeres	1	1	2	2	1 039	1 041	1	7 366	7 367	3	2 478	2 481
	Hombres	1	0	1	0	996	996	5	7 818	7 823	1	2 324	2 325
	Total	2	1	3	2	2 035	2 037	6	15 184	15 190	4	4 802	4 806
No especificado	Mujeres	28	16	44	82	1 628	1 710	168	6 917	7 085	14	815	829
	Hombres	26	44	70	120	3 653	3 773	381	12 127	12 508	39	1 867	1 906
	Total	54	60	114	202	5 281	5 483	549	19 044	19 593	53	2 682	2 735
Total	Mujeres	1 540	61	1 601	3 243	24 026	27 269	14 784	130 940	145 724	10 961	24 836	35 797
	Hombres	2 271	169	2 440	5 634	54 189	59 823	25 717	234 574	260 291	7 016	50 699	57 715
	Total	3 811	230	4 041	8 877	78 215	87 092	40 501	365 514	406 015	17 977	75 535	93 512

¹ Incluye: ceguera, baja visión, sordera, hipoacusia y sordoceguera; discapacidades motriz, intelectual y psicosocial, así como trastorno del espectro autista y múltiple.

² Incluye: dificultad severa de conducta, comunicación y aprendizaje, así como trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

³ Incluye: diversidad social, cultural o lingüística.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

El servicio que se les otorga en la educación especial –desde inicial hasta secundaria– a niñas, niños y adolescentes con discapacidad o limitaciones se centra sobre todo en quienes tienen discapacidad intelectual (57.8%); les siguen estudiantes que presentan trastorno del espectro autista (13.7%) y a éste la discapacidad motriz, con 10%. En el otro extremo se encuentran niñas, niños y adolescentes con sordoceguera, pues todo el componente básico atiende a sólo 56 estudiantes con esta condición. La atención a niñas, niños y adolescentes con dificultades y trastornos se concentra en estudiantes con dificultad severa de aprendizaje (71.6%) y dificultad severa de comunicación (11.2%). Los alumnos con aptitudes sobresalientes que reciben servicio en inicial, preescolar, primaria y secundaria suman 22 036, lo que corresponde a menos de 3.7% del total de quienes reciben atención de CAM o USAER (tabla 3.1.4.2).

Tabla 3.1.4.2 Estudiantes atendidos en CAM y USAER por condiciones según nivel educativo y unidad de atención (2018-2019)

Condiciones		Inicial		Preescolar		Primaria		Secundaria	
		CAM	USAER	CAM	USAER	CAM	USAER	CAM	USAER
Discapacidades y limitaciones	Ceguera	79	1	236	101	568	507	134	173
	Baja visión	56	3	90	577	288	3 894	96	1 058
	Sordera	43	0	219	102	1 187	907	549	308
	Hipoacusia	49	5	225	694	876	4 389	494	1 642
	Sordoceguera	2	0	5	6	22	11	6	4
	Motriz	805	8	1 272	1 377	3 223	6 308	871	1 606
	Intelectual	1 406	14	3 370	1 990	22 067	36 913	12 291	10 953
	Psicosocial	8	0	39	73	103	462	53	375
	Trastorno del espectro autista	218	4	1 325	2 142	5 288	8 419	1 332	2 411
	Múltiple	362	0	1 016	157	3 865	978	1 135	230
	Total	3 028	35	7 797	7 219	37 487	62 788	16 961	18 760
Dificultades y trastornos	Dificultad severa de conducta	27	21	55	12 101	124	14 015	37	3 252
	Dificultad severa de comunicación	160	44	240	17 320	163	19 659	43	1 678
	Dificultad severa de aprendizaje	48	13	113	25 701	840	190 921	418	33 160
	TDAH	17	1	127	1 400	621	21 597	232	6 572
	Total	252	79	535	56 522	1 748	246 192	730	44 662
Otras condiciones		475	55	341	7 158	711	22 306	229	4 629
Aptitudes sobresalientes		2	1	2	2 035	6	15 184	4	4 802
No especificado		54	60	202	5 281	549	19 044	53	2 682
Total		3 811	230	8 877	78 215	40 501	365 514	17 977	75 535

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

El nivel con mayor presencia en la educación especial es la primaria: concentra a 406 015 estudiantes, que representan 68.7%. En cuanto a las entidades federativas, sólo cuatro concentran a una tercera parte de los estudiantes atendidos en la educación especial, y son aquellas que dan cabida a las mayores metrópolis del país: Ciudad de México, Nuevo León, estado de México y Coahuila. Por otro lado, estados de la república con un monto de población importante le proporcionan este tipo de atención a un número muy reducido de estudiantes: son los casos de Veracruz y Puebla: aunque ambos están entre los cinco más poblados del país, brindan el servicio de manera conjunta a 6.2% del total (tabla 3.1.4.3).

Tabla 3.1.4.3 Estudiantes atendidos en CAM y USAER por entidad federativa según nivel educativo y condiciones (2018-2019)

Entidad federativa	Inicial			Preescolar			Primaria			Secundaria		
	Discapacidades y limitaciones ¹	Dificultades y trastornos ²	Aptitudes sobresalientes ³	Discapacidades y limitaciones ¹	Dificultades y trastornos ²	Aptitudes sobresalientes ³	Discapacidades y limitaciones ¹	Dificultades y trastornos ²	Aptitudes sobresalientes ³	Discapacidades y limitaciones ¹	Dificultades y trastornos ²	Aptitudes sobresalientes ³
	Total ³			Total ³			Total ³			Total ³		
Aguascalientes	50	0	0	52	201	130	0	348	1376	2 425	73	3 933
Baja California	299	11	0	319	469	1 470	0	2 472	3 583	10 451	87	17 298
Baja California Sur	70	3	0	107	216	879	6	1 134	1 006	2 300	86	3 442
Campeche	56	2	0	65	206	1 750	3	2 039	816	6 654	82	7 594
Coahuila	141	4	0	190	545	2 376	145	5 246	3 562	13 464	1 598	28 596
Colima	24	1	0	29	104	435	2	542	547	1 505	106	2 261
Chiapas	114	2	0	118	518	822	138	1 529	2 734	4 097	412	7 424
Chihuahua	86	4	0	90	419	1 686	245	2 417	1 979	5 718	1 122	8 844
Ciudad de México	48	0	0	59	1 201	8 166	6	12 549	7 108	20 213	68	34 354
Durango	37	12	0	63	173	520	156	950	1 375	4 563	805	7 469
Guajuato	152	16	0	205	694	3 039	141	4 469	5 270	13 052	1 964	22 739
Guerrero	42	19	0	61	490	2 187	56	2 734	3 255	8 781	134	12 172
Hidalgo	14	0	0	14	114	43	3	161	1 901	5 026	754	5 026
Jalisco	428	61	0	526	1 193	2 985	29	4 316	6 807	14 268	166	21 588
México	96	0	0	115	1 484	3 076	73	4 718	13 504	19 765	812	34 356
Michoacán	127	1	0	142	359	501	1	1 349	2 092	4 656	16	11 221
Morelos	36	2	0	38	168	50	8	256	1 279	1 518	453	3 421
Nayarit	21	0	0	37	236	1 851	181	2 486	1 100	4 668	805	6 721
Nuevo León	115	18	1	174	1 559	5 214	344	7 235	8 926	22 864	1 818	33 873
Oaxaca	12	0	0	36	123	691	0	939	666	1 395	2	2 265
Puebla	93	3	0	142	461	1 136	23	1 742	4 031	6 526	170	11 192
Querétaro	28	0	0	29	318	973	8	1 575	1 949	4 310	36	6 755
Quintana Roo	71	20	0	133	171	533	3	718	1 241	3 061	108	4 411
San Luis Potosí	207	28	2	332	196	309	0	579	1 469	6 082	47	8 224
Sinaloa	74	14	0	135	384	2 698	39	3 147	2 713	8 760	363	12 057
Sonora	93	40	0	140	471	3 711	17	4 638	2 910	17 102	162	21 777
Tabasco	32	0	0	39	423	1 841	180	4 807	2 393	4 307	1 185	14 428
Tamaulipas	100	6	0	157	610	2 676	0	4 372	3 836	9 103	5	15 042
Tlaxcala	31	1	0	33	213	1 603	8	2 258	1 124	4 129	30	5 740
Veracruz	119	0	0	145	644	787	146	1 696	4 759	7 575	1 135	13 840
Yucatán	186	56	0	248	336	1 506	0	1 858	2 637	6 846	282	9 827
Zacatecas	61	37	0	68	317	1 413	74	1 813	2 327	5 431	304	8 125
Nacional	3 063	331	3	4 041	15 016	57 057	2 037	87 092	100 275	247 940	15 190	406 015
												45 392
												4 806
												93 512

¹Incluye: ceguera, baja visión, sordera, hipoacusia y sordoceguera, discapacidad motriz, intelectual y psicosocial, así como trastorno del espectro autista y múltiple.

²Incluye: dificultad severa de conducta, de comunicación y de aprendizaje, así como TDAH.

³Incluye: discapacidades, limitaciones, dificultades, trastornos, aptitudes sobresalientes, otras condiciones no especificadas.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

3.2

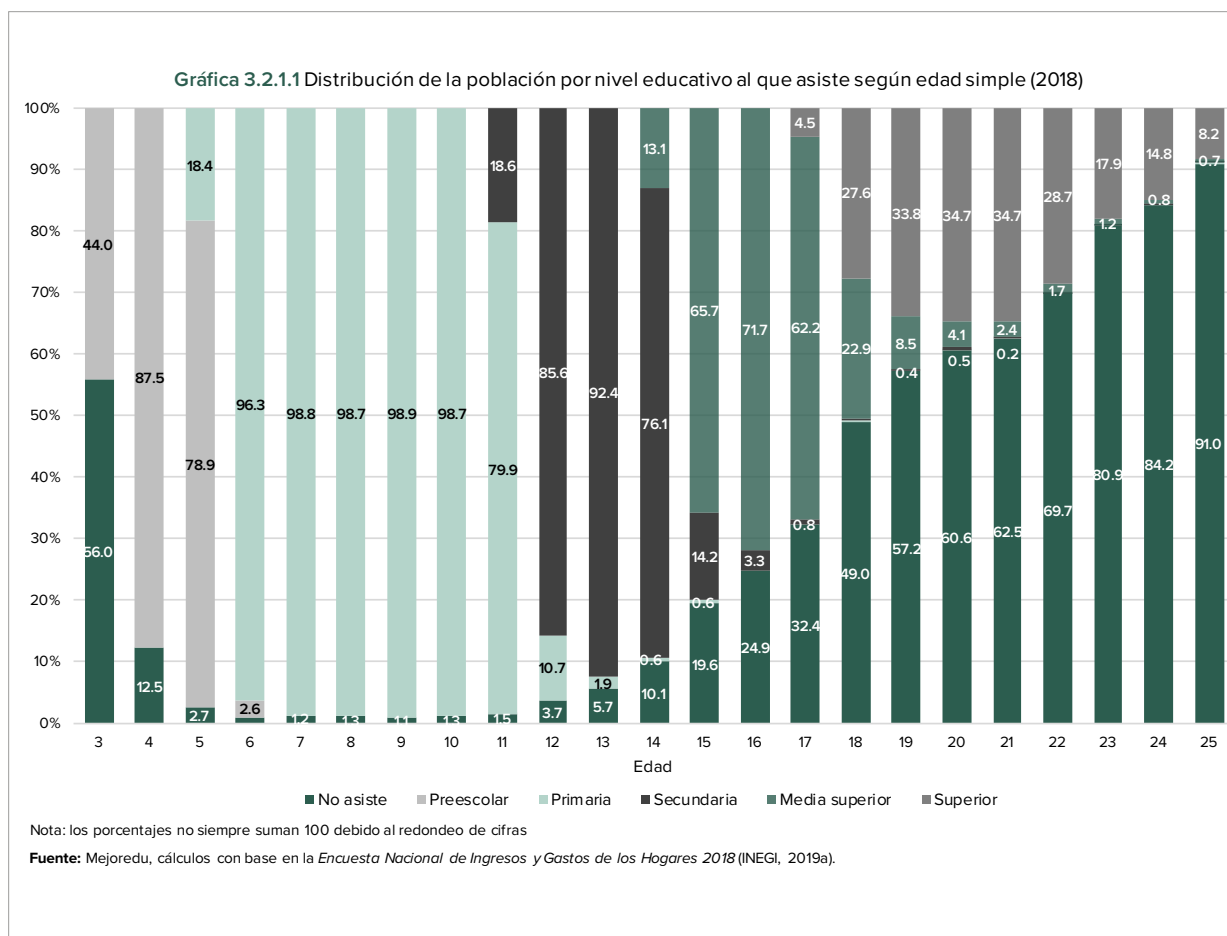
Asistencia, cobertura y matriculación de los estudiantes

Asistencia escolar por edad individual según nivel educativo

 Con frecuencia, condiciones de vulnerabilidad social influyen en que niñas, niños, adolescentes y jóvenes no asistan a la escuela o no cursen los tipos y niveles educativos en la edad en la que deberían hacerlo.

Las edades típicas para cursar cada nivel educativo están determinadas tanto por la edad mínima de ingreso como por el número de grados en cada nivel. Si se conoce la edad de alguien, entonces puede determinarse a qué nivel educativo debería estar asistiendo. Por ejemplo, una persona con 6 años tendría que estar cursando el primer grado de la educación primaria; una de doce debería encontrarse en el primer grado de la educación secundaria; y de una de 25 años generalmente se espera que haya concluido una licenciatura o el nivel técnico superior, y esté inmersa en alguna actividad económica... pero no siempre es así. Por ello, la tasa de asistencia escolar por edad simple permite visibilizar a las personas con una trayectoria escolar distinta a la típica o esperada en una idealmente ininterrumpida por los tipos y niveles educativos que conforman el SEN.

Los datos de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) de 2018 muestran que gran parte de la población de 3 a 5 años se encontraba en la educación preescolar; sin embargo, asistían a la escuela sólo 4 de cada 10 niñas y niños de 3 años, edad mínima de ingreso al primer grado de este nivel. Casi en su totalidad la población de 6 a 11 años acudió a la escuela en alguno de los seis grados de la educación primaria. En el caso de la población de 12 a 14 años, una proporción alta asistía a alguno de los tres grados de la educación secundaria; sin embargo, 1 de cada 10 adolescentes de 12 años, 2 de cada 100 de 13 años, e incluso un pequeño porcentaje de aquellos de 14 años todavía asistían a la primaria. Una gran parte de la población de 15 a 17 años asistía a algún plantel de educación media superior, pero 1 de cada 10 jóvenes de 15 años aún estaba en la secundaria, y un reducido porcentaje, en la primaria, mientras que 2 de cada 10 no asistían a ningún nivel. Llama la atención a partir de los 12 años un incremento gradual de la inasistencia conforme aumenta la edad: 2 de cada 10 con 15 años no asistían a la escuela, así como 5 de cada 10 con 18 años y 7 de cada 10 con 22. En el caso de la educación superior, la mayor tasa de asistencia se observó a los 20 y los 21 años, luego comienza a disminuir gradualmente; sin embargo, todavía hasta los 25 años 8 de cada 100 jóvenes asistían a la educación superior (gráfica 3.2.1.1).



Asistencia escolar por grupos de edad

En el avance hacia el cumplimiento del derecho a la educación, la población en edad escolar de entre 3 y 17 años que asiste a la escuela debería ser cada vez más cercana a 100%. Como ya se dijo, idealmente esta asistencia debe corresponder con el nivel educativo de acuerdo con su edad: 3 a 5 en preescolar, 6 a 11 en primaria, 12 a 14 en secundaria, 15 a 17 en media superior y 18 en adelante en superior. Sin embargo, la realidad es más compleja: no asisten a la escuela la totalidad de NNAJ ni lo hacen en las edades esperadas o en el nivel que típicamente les correspondería de acuerdo con su rango de edad. En parte, la inasistencia escolar puede asociarse con algunas condiciones de vulnerabilidad social, es decir, factores en el contexto de una persona que la colocan en riesgo de no poder ejercer sus derechos básicos, como el de la educación.

La medición de la *tasa de asistencia* muestra la proporción de personas que regularmente asisten a un centro escolar con respecto al total que debería hacerlo de acuerdo con el rango de edad correspondiente. La fuente de información para calcularla puede provenir de registros administrativos y censos de población o encuestas en hogares.

En el primer caso, se usa el registro del número de alumnos matriculados en cada nivel educativo y cada ciclo escolar en relación con el total de población estimada a mitad de año en edad escolar. En el segundo, se recurre a datos donde se identifica la cantidad de personas en edad escolar que reportaron asistir a la escuela de manera regular, y con ese dato se calcula la proporción contra el total de la población estimada en edad escolar.

La tasa de asistencia aquí mostrada se calcula con base en la información sociodemográfica de la población captada por la ENIGH. La ventaja de utilizar esta fuente es que permite describir cómo cambia el atributo de asistencia escolar en el caso de poblaciones específicas, particularmente aquellas en condiciones de vulnerabilidad. Por ejemplo, pueden advertirse las diferencias en la tasa de asistencia entre la población indígena⁴ y la que no lo es; entre los HLI y quienes no lo son; entre la población en condición de pobreza extrema y la que no se encuentra en ésta, además de otras. Ello hace posible mostrar cómo los contextos económico y social de vulnerabilidad se asocian con una tasa de asistencia escolar menor.

En 2018 las poblaciones de 6 a 11 y de 12 a 14 años tenían tasas de asistencia de 98.8 y 93.5%, respectivamente; estas cifras no reflejaron cambios significativos con respecto a 2012. De entre todos los grupos de edad analizados, en el que va de 6 a 11 años se observa un mayor porcentaje de población que asiste a la escuela. En el rango típico para cursar la educación preescolar, de los 3 a los 5 años, apenas tres cuartas partes de la población asistían a la escuela, a pesar del incremento en la tasa entre 2012 y 2018 (tabla 3.2.2.1). Esta situación es similar en el grupo de edad de 15 a 17 años, edades típicas para asistir a la educación media superior, pues 1 de cada 4 adolescentes no asistía regularmente a un centro escolar.

A partir de que se decretó la obligatoriedad de la educación media superior en 2012, en el grupo de 15 a 17 años hubo una ligera mejoría en la asistencia de poco más de 3 puntos porcentuales durante el periodo que va de 2012 a 2018. Sin embargo, no fue uniforme entre los habitantes del país en general: este incremento se observa entre la población en localidades con 2 500 o más habitantes; en media, baja o muy baja marginación; en la no indígena; y en la no HLI.

⁴ El concepto de población indígena prevaleciente en este análisis es el de la extinta Comisión Nacional para el Desarrollo de la Población Indígena (CDI), ahora Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), que señala: “se considera población indígena a todas las personas que forman parte de un hogar indígena, donde el jefe(a) del hogar, su cónyuge y/o [sic] alguno de los ascendientes (madre o padre, madrastra o padrastro, abuelo(a), bisabuelo(a), tatarabuelo(a), suegro(a)) [sic] declaró ser hablante de lengua indígena. Además, también incluye a personas que declararon hablar alguna lengua indígena y que no forman parte de estos hogares” (INPI, 2017).

Tabla 3.2.2.1 Tasa de asistencia escolar por subpoblación seleccionada según grupo de edad (2012 y 2018)

Subpoblación	3 a 5 años			6 a 11 años			12 a 14 años			15 a 17 años			18 a 24 años		
	2012	2018		2012	2018		2012	2018		2012	2018		2012	2018	
Nacional	73.0	76.0	≠	98.8	98.8		93.3	93.5		71.1	74.2	≠	32.2	34.3	≠
Sexo															
Hombre	72.6	75.9	≠	98.5	98.7		93.0	92.8		70.8	73.1	≠	32.6	34.4	≠
Mujer	73.4	76.2	≠	99.1 *	98.8		93.7	94.2 *		71.3	75.4 *	≠	31.8	34.2	≠
Tamaño de localidad															
Menor a 2 500 habitantes	72.1	75.7	≠	98.1	98.4		90.7	90.3		58.7	60.9		16.6	17.5	
Mayor o igual a 2 500 habitantes	73.3	76.2	≠	99.0 *	98.9 *		94.2 *	94.7 *		75.3 *	79.1 *	≠	36.4 *	39.3 *	≠
Marginación municipal															
Alta y muy alta	73.0	76.5		98.0	98.0		90.4	89.1		58.2	60.9		15.2	16.1	
Media, baja y muy baja	73.0	76.0	≠	98.9 *	98.9 *		93.7 *	94.2 *		72.6 *	76.6 *	≠	33.8 *	36.8 *	≠
Condición étnica															
Indígena	72.2	73.0		98.0	97.8		87.2	88.0		61.7	64.0		18.9	20.6	
Resto de la población	73.1	76.4	≠	98.9 *	98.9 *		94.1 *	94.1 *		72.2 *	75.5 *	≠	33.6 *	35.8 *	≠
Condición de hablante de lengua indígena															
Hablante de lengua indígena	72.3	67.4		97.3	96.5		84.9	82.0		52.9	50.3		12.9	11.6	
No hablante de lengua indígena	73.0	76.4 *	≠	98.9 *	98.9 *		93.8 *	94.1 *		71.9 *	75.5 *	≠	33.2 *	35.6 *	≠
Condición de discapacidad															
Con discapacidad	60.4	71.7		82.2	89.3	≠	74.5	73.4		53.7	54.0		21.5	20.3	
Sin discapacidad	73.1 *	76.1	≠	99.1 *	99.0 *		93.7 *	94.1 *		71.4 *	74.8 *	≠	32.3 *	34.7 *	≠
Nivel de escolaridad del jefe(a) de hogar															
Sin escolaridad	71.8	64.6	≠	96.1	94.0		84.7	84.3		51.7	50.5		13.2	14.0	
Básica incompleta	67.6	71.5 *	≠	98.5 *	98.2 *		89.7 *	89.1 *		59.5 *	61.4 *		20.3 *	21.5 *	
Básica completa	73.9 *	75.4 *		99.2 *	99.4 *		96.7 *	95.6 *		76.9 *	77.4 *		30.5 *	30.9 *	
Media superior completa	79.3 *	81.6 *		99.6	99.6		97.8	98.2 *		88.7 *	90.3 *		49.3 *	48.4 *	
Superior completa	82.7	89.1 *	≠	99.5	99.8		99.0	99.4 *		96.1 *	95.7 *		66.3 *	67.4 *	
Quintil de ingreso per cápita															
I	68.0	71.8	≠	97.6	97.7		89.2	88.9		60.4	63.9		20.0	19.6	
II	70.2	73.7	≠	99.0 *	98.9 *		92.8 *	93.1 *		68.2 *	71.7 *	≠	25.2 *	28.1 *	≠
III	74.0 *	75.5		99.1	99.0		94.6	94.5		71.2	73.3		28.7 *	31.5 *	≠
IV	76.2	79.6 *		99.6 *	99.4		95.7	96.2 *		75.1 *	79.7 *	≠	34.3 *	37.5 *	≠
V	83.1 *	85.9 *		99.6	99.6		96.6	97.2		83.5 *	86.7 *	≠	48.5 *	51.8 *	≠
Condición de pobreza															
Pobreza	66.9 **	69.3 **	≠	98.2 **	98.0 **		90.8 **	90.3 **		63.7 **	66.6 **	≠	22.6 **	24.5 **	
Pobreza extrema	53.3 **	54.9 **		95.1 **	94.7 **		79.6 **	77.2 **		48.1 **	44.9 **		11.4 **	8.4 **	≠
Pobreza moderada	71.3 **	73.5 **		99.0 **	98.8 **		93.9 **	93.2 **		68.0 **	70.9 **	≠	25.3 **	27.5 **	≠
Vulnerable por carencias sociales	65.2 **	68.4 **		99.1 **	98.8 **		91.9 **	92.6 **		65.4 **	69.4 **	≠	29.2 **	30.2 **	
Vulnerable por ingresos	99.8	100.0		100.0	100.0		99.9	99.7		89.7 **	89.7 **		49.0 **	48.2 **	
No pobre y no vulnerable	99.5	100.0		99.9	100.0		99.9	99.6		94.0	95.2		56.7	59.7	

* Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto a la categoría previa.

≠ Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto al año anterior.

** Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto a la categoría no pobre y no vulnerable.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en *Módulo de Condiciones Socioeconómicas 2012* (Inegi, 2013); *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018* (Inegi, 2019a); *Índice de marginación por municipio 2010 y 2015* (Conapo, 2016); y *Medición de la pobreza 2012 y 2018* (Coneval, 2019).

En el grupo de edad de 3 a 5 años, a pesar de haberse decretado la obligatoriedad de la educación preescolar desde 2004 (Decreto del 9 de febrero de 2012; Decreto del 12 de noviembre de 2002),⁵ se observa una mejoría también de 3 puntos porcentuales entre 2012 y 2018; de igual forma, el incremento se acentuó más entre la población

⁵ Según el quinto transitorio del Decreto de 2002, la obligatoriedad de preescolar sería gradual en los siguientes plazos: el tercer año a partir del ciclo 2004-2005, el segundo año a partir de 2005-2006 y el primer año a partir de 2008-2009.

en localidades con 2 500 o más habitantes; en media, baja o muy baja marginación; en la no indígena; y en la no HLI, aunque también se reflejó entre niñas y niños en situación de pobreza. En el caso de la población de 18 a 24 años se observó que apenas 1 de cada 3 personas asistió a la escuela, y nuevamente los incrementos en la tasa de asistencia entre 2012 y 2018 se presentaron entre la población con los contextos más favorables. Se espera el crecimiento gradual de esta tasa en los próximos años, pues apenas en 2019 se emitió el decreto según el cual todo aquel que lo decida y cumpla con los requisitos tiene el derecho de acceder a la educación superior.

La tasa de asistencia y sus incrementos entre 2012 y 2018 a escala nacional muestran importantes diferencias entre la población, y es desfavorable para quienes viven en condiciones de vulnerabilidad: es menor para la población con ingresos más bajos. En 2018, mientras que 85.9% de la población de 3 a 5 años con el ingreso per cápita más alto de México (quintil V) asistía a la escuela, la población en esa edad con el ingreso más bajo del país (quintil I) presentó la tasa inferior de asistencia (71.8%), a pesar del incremento entre 2012 y 2018 (68%). Para la población de 15 a 17 años la brecha entre quienes tienen mayores y menores ingresos fue más amplia: en el quintil I la tasa de asistencia fue de 63.9% y en el quintil V, de 86.7% (tabla 3.2.2.1).

La combinación de ingreso bajo con carencias sociales –como el rezago educativo o la falta de acceso a servicios de salud, de espacios adecuados y servicios básicos en la vivienda y de una alimentación adecuada, entre otras– pueden agudizar el problema de la inasistencia escolar. La condición de pobreza es la variable que resume la vulnerabilidad generada por la combinación de factores precarios, tanto en la dimensión económica como en la social. Así, en 2018 la población de 3 a 24 años en condición de pobreza extrema –es decir, con un ingreso per cápita insuficiente para satisfacer sus necesidades básicas y con tres o más carencias sociales– presentó la tasa de asistencia escolar más baja en cada grupo de edad idóneo o típico para cursar la educación obligatoria. Es notable que tanto en 2012 como en 2018 sólo 1 de cada 2 niñas y niños de 3 a 5 años que vivían en condición de pobreza extrema asistía a la escuela; mientras tanto, entre aquellos que gozaban de bienestar económico y social, es decir, no pobres y no vulnerables, prácticamente todos asistían. De igual forma, sólo 1 de cada 2 jóvenes de 15 a 17 años en pobreza extrema asistía regularmente a un centro escolar. En el caso de aquellos entre 18 y 24 años sólo 1 de cada 10 en condición de pobreza extrema asistía a la escuela, mientras que alrededor de 6 de cada 10 de quienes no se encontraban en condición de pobreza y de vulnerabilidad lo hacían (tabla 3.2.2.1).

También se correlacionan con mayor inasistencia escolar otras condiciones con las que se asocia un mayor riesgo de vulneración de derechos o de discriminación entre la población –las cuales no son independientes de las económicas y sociales–, como hablar una lengua indígena, tener una discapacidad y residir en un hogar donde la figura principal del núcleo familiar tiene bajo grado de escolaridad. En 2012 y 2018 la tasa de asistencia de quienes hablaban una lengua distinta al español, específicamente aquellos cuya lengua materna pertenecía a alguna de las 364 variantes

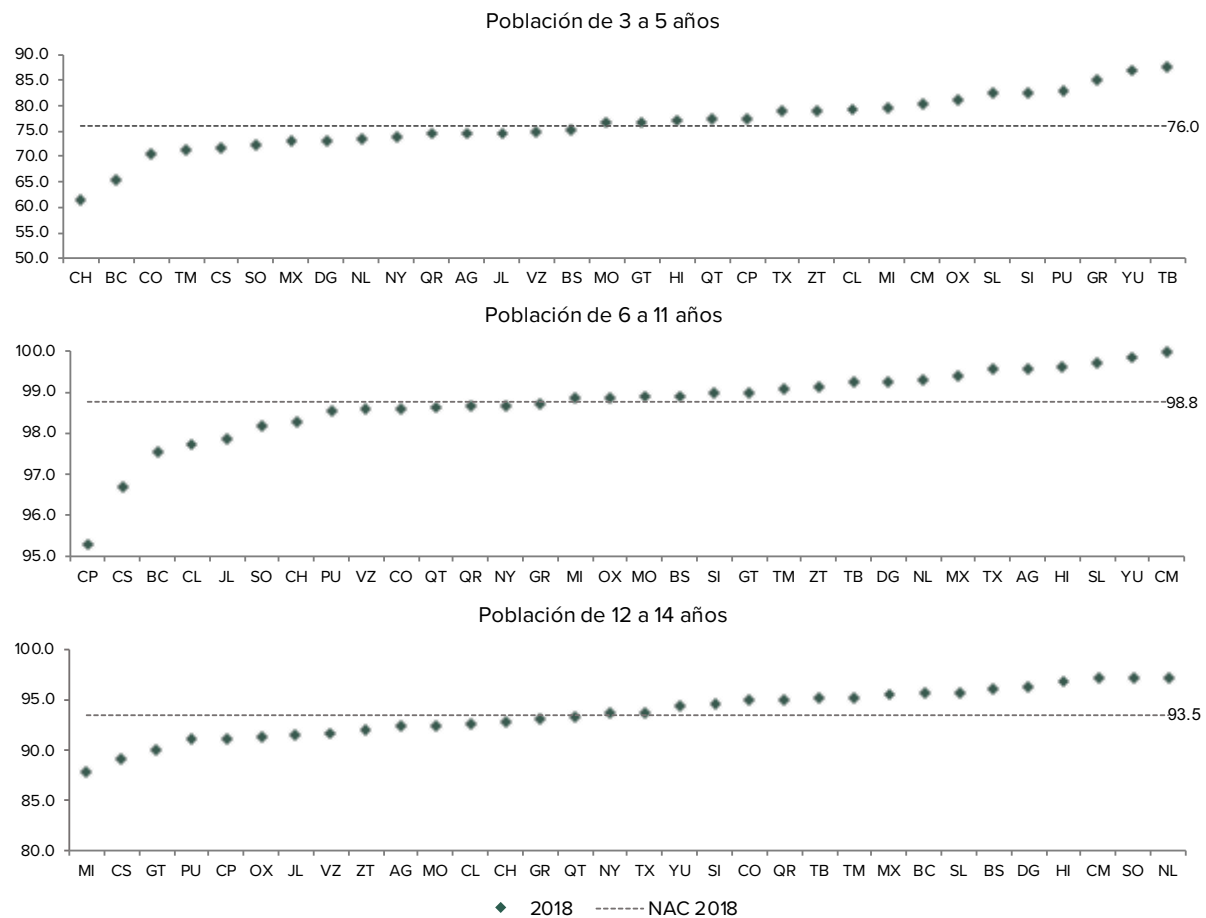
lingüísticas de los pueblos indígenas que residen en el país (INALI, 2008) y tenían entre 3 y 24 años, fue menor con respecto a aquellos que no hablan una lengua indígena. Dicha brecha fue más amplia en las edades típicas para cursar la educación media superior y la licenciatura. En el primer caso, sólo 2 de cada 4 HLI de 15 a 17 años asistían a la escuela, en tanto que 3 de cada 4 no HLI lo hacía. En el segundo caso, apenas 1 de cada 10 hablantes de alguna lengua indígena de entre 18 y 24 años asistía a un centro escolar, mientras que en el conjunto de los no hablantes esta razón era de 3 de cada 10. Además, sólo la tasa de asistencia de la población no HLI en estos dos grupos de edad se incrementó entre 2012 y 2018 (tabla 3.2.2.1).

También la población en edad típica para cursar la educación obligatoria que reportó tener al menos una dificultad para realizar las actividades de su vida habitual —como caminar, ver, hablar, oír, aprender o atender el cuidado personal— tuvo una tasa de asistencia menor a la de la población que declaró no tener alguna discapacidad. Si bien en 2018 hubo una mayor tasa de asistencia que en 2012 de la población de 6 a 11 años con discapacidad, todavía persiste una brecha en detrimento de ésta, pues la proporción en el último año fue de 89.3%, mientras que para la población sin discapacidad fue de 99% (tabla 3.2.2.1); en la población de 12 a 14 años apenas 7 de cada 10 con discapacidad asistían, mientras que 9 de cada 10 sin discapacidad lo hacían; una brecha similar se observó en la población de 15 a 17 años: de manera respectiva, por un lado, 5 de cada 10 asistían y, por el otro, 7 de cada 10 lo hacían. Las cifras fueron similares en 2012.

Otra brecha que se observó en las tasas de asistencia obedece a la escolaridad de la jefa o el jefe del hogar de la población en edad escolar. Un hogar donde la figura principal del núcleo familiar tiene baja o nula escolaridad puede asociarse con un entorno menos propicio para asegurar que NNAJ pertenecientes a él acudan a la escuela hasta completar la educación obligatoria. En estos entornos generalmente no se cuenta con recursos suficientes para satisfacer las necesidades esenciales de todos sus integrantes, y se prioriza su trabajo remunerado para que contribuyan a la economía del hogar o no se reconocen los beneficios sociales y económicos de largo plazo que propiciaría su alta escolaridad. En 2018, aunque la población de 6 a 11 años tuvo una tasa de asistencia escolar superior a 90% para cualquier nivel de escolaridad de la jefa o el jefe de hogar, todavía se observó una brecha entre hogares con un jefe o jefa con nula escolaridad (94%) y aquellos donde éste tiene al menos licenciatura completa (99.8%). La población en el grupo de edad de 3 a 5 años en hogares donde el jefe o jefa cuenta con nula escolaridad también presentó una desventaja con respecto a quienes vivían en un entorno con un jefe o jefa de familia con educación superior: en el primer caso, 6 de cada 10 asistían a la escuela; en el segundo, 9 de cada 10 lo hacían. En el grupo de edad de 15 a 17 años, de manera respectiva, por un lado, 5 de cada 10 asistían; por el otro, casi todos lo hacían. Las diferencias son similares en el grupo de edad de 18 a 24 años: 1 de cada 10 jóvenes en hogares donde la jefa o jefe de familia no tenía ninguna escolaridad formal asistía a un centro escolar; en el otro extremo, 7 de cada 10 lo hacían. Lo anterior fue similar en 2012 para todos los grupos de edad.

El SEN, compuesto por un conjunto de sistemas educativos en los estados, refleja resultados heterogéneos en la asistencia de NNAJ en edad escolar para las entidades federativas que conforman el país. En el caso de la población de 6 a 11 años la tasa de asistencia estuvo por encima de 95% en cada una de ellas, aunque hay una diferencia de casi 5 puntos porcentuales entre la entidad que registra la tasa de asistencia más baja (Campeche, 95.3%) y la que tiene la asistencia más alta (Ciudad de México, 100%) (gráfica 3.2.2.1). Además, 18 entidades se encontraron por arriba del promedio nacional para este grupo de edad (98.8%).

Gráfica 3.2.2.1 Tasa de asistencia escolar según grupos de edad idóneos en educación básica por entidad federativa (2018)



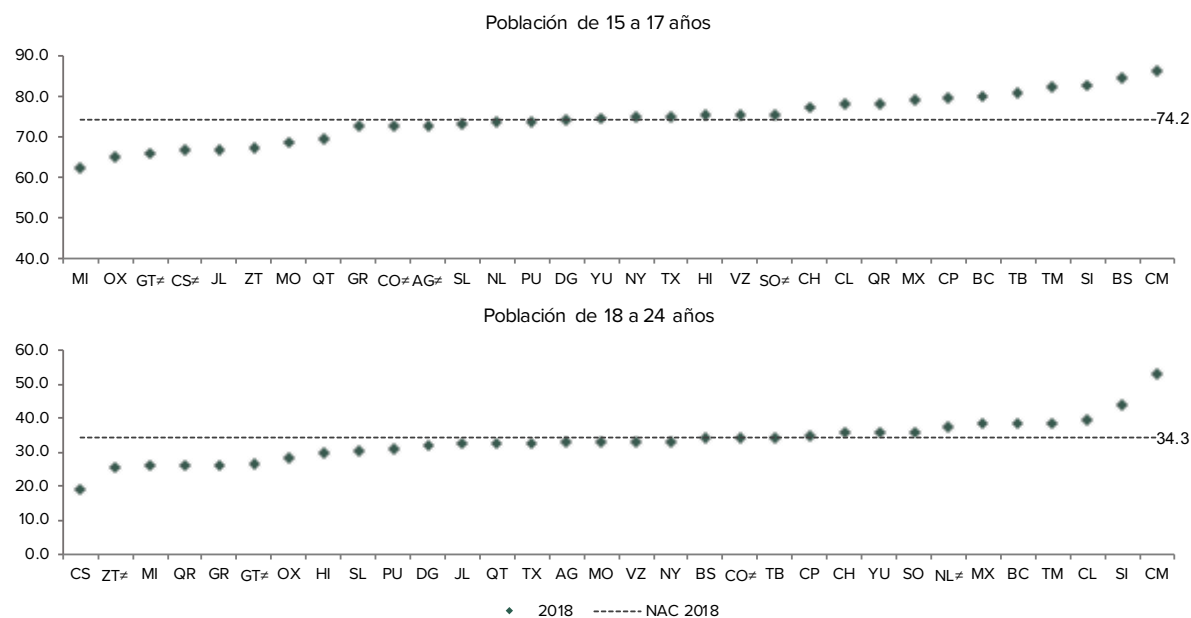
Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares* (INEGI, 2019a).

En los grupos de población de 3 a 5 y de 12 a 14 años prevalecen escenarios extremos. Por un lado, con las menores tasas de asistencia del país de la población en edad típica para cursar la educación preescolar se encontraron Chihuahua (61.5%) y Baja California (65.4%), muy por debajo de la tasa de asistencia nacional, que fue de 76%, la cual superaron 17 entidades federativas. Por otro lado, con las mayores tasas de asistencia de la población de 3 a 5 años se encontraron: Guerrero (85.2%), Yucatán (86.8%) y Tabasco (87.5%) (gráfica 3.2.2.1).

Las menores tasas de asistencia de la población en edad típica para cursar la educación secundaria se hallaron en Michoacán (87.8%), Chiapas (89%) y Guanajuato (89.9%), entidades ubicadas por debajo de la tasa nacional en 2018, que fue de 93.5%, inferior a la registrada por 17 entidades federativas. Las tasas más altas de asistencia se registraron en la Ciudad de México, Sonora y Nuevo León, cada una con 97.2% (gráfica 3.2.2.1).

En el caso de la población de 15 a 17 años (gráfica 3.2.2.2), en Baja California Sur y la Ciudad de México se presentaron las mayores tasas de asistencia (84.6 y 86.5%, respectivamente), muy por arriba de las menores, registradas en Michoacán (62.5%) y Oaxaca (64.9%). La tasa de asistencia de la población en edad típica para cursar la educación superior en Chiapas fue considerablemente la más baja del país, 18.9%, mientras que la nacional en este grupo de edad (18 a 24 años) fue de 34.3%, y la superaron 14 entidades, entre las que se encuentran la Ciudad de México (52.9%) y Sinaloa (43.9%).

Gráfica 3.2.2.2 Tasa de asistencia escolar según grupos de edad típicos en educación media superior y superior por entidad federativa (2018)



≠ El valor de 2018 es estadísticamente diferente al del año anterior.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (INEGI, 2019a).



Conforme se avanza en los niveles o tipos educativos, la tasa de asistencia de la población con el antecedente para cursarlos va disminuyendo, pero esta situación se acentúa entre quienes enfrentan situaciones de vulnerabilidad.

Asistencia escolar con el antecedente para cursar determinado nivel educativo

La educación obligatoria se compone de niveles que desarrollan gradualmente habilidades, aptitudes y conocimientos, entre otros aspectos formativos de los estudiantes, y la condición para avanzar entre ellos es concluir el nivel inmediato anterior. La edad mínima para ingresar a la educación preescolar es de tres años y abarca tres grados; aunque no es requisito haber completado ésta para ingresar a la educación primaria, acceder a la educación secundaria sí exige haber completado la primaria; para afiliarse a la educación media superior debe haberse concluido la secundaria; y así sucesivamente.

Hasta ahora sólo se describió la asistencia de la población en grupos de edad sin importar a qué nivel o tipo educativo lo hacía. Los siguientes datos representan las tasas de asistencia escolar de las personas que concluyeron el nivel educativo previo para cursar aquel al que típicamente deberían asistir de acuerdo con su determinado grupo de edad. Este indicador se denomina *tasa de asistencia con el antecedente para cursar secundaria, educación media superior o superior*, según corresponda, y es útil porque muestra si la trayectoria escolar de la población es ininterrumpida. Así, la tasa de asistencia de la población con el antecedente para cursar la secundaria se refiere al porcentaje de personas con primaria completa que asisten a la educación secundaria respecto al total de personas que efectivamente finalizaron la primaria en el grupo de edad de 12 a 14 años. De forma análoga se construyen las tasas de asistencia de la población con el antecedente para cursar la educación media superior (15 a 17 años) y superior (18 a 24 años).

Tanto en 2012 como en 2018 se observó que la gran mayoría de la población de 12 a 14 años con la primaria concluida asistía a la educación secundaria; sin embargo, la tasa de asistencia de la población de 15 a 17 años con el antecedente para cursar la educación media superior fue todavía baja, y sólo se incrementó ligeramente entre 2012 y 2018, al pasar de 79.3 a 81.4%. En el caso de la población de 18 a 24 años con la educación media superior completa, sólo alrededor de la mitad asistía a la educación superior en ambos años (tabla 3.2.3.1).

Se observan avances significativos en la paridad de género, pues la asistencia entre hombres y mujeres fue similar en cada grupo de edad entre 12 y 24 años. Incluso entre 2012 y 2018 se incrementó sólo la tasa de asistencia de las mujeres de 15 a 17 años con la secundaria completa y que acuden a la educación media superior, al pasar de 78.7 a 81.4%. Desafortunadamente, características como bajo ingreso, residir en localidades con menos de 2 500 habitantes y hablar una lengua indígena, entre otras que ponen en situación de desventaja a la población y limitan su posibilidad de alcanzar una mejor calidad de vida, todavía trascienden al ámbito de la asistencia escolar.

Tabla 3.2.3.1 Tasa de asistencia con el antecedente para cursar educación secundaria, media superior o superior por subpoblación seleccionada según grupo de edad (2012 y 2018)

Subpoblación	Secundaria		Media superior			Superior	
	12 a 14 años		15 a 17 años			18 a 24 años	
	2012	2018	2012	2018		2012	2018
Nacional	94.7	95.1	79.3	81.4	≠	55.6	53.7
Sexo							
Hombre	94.8	94.4	79.9	81.5		56.4	54.0
Mujer	94.7	95.8 *	78.7	81.4	≠	54.9	53.5
Tamaño de localidad							
Menor a 2 500 habitantes	92.6	92.4	68.5	70.9		35.8	34.3
Mayor o igual a 2 500 habitantes	95.4 *	96.1 *	82.4 *	84.9 * ≠		59.0 *	57.8 *
Marginación municipal							
Alta y muy alta	91.7	91.4	71.3	72.8		27.9	30.2
Media, baja y muy baja	95.1 *	95.7 *	80.0 *	82.8 * ≠		57.1 *	55.9 *
Condición étnica							
Indígena	88.8	91.5	72.8	76.8		39.4	37.0
Resto de la población	95.4 *	95.5 *	79.9 *	81.9 * ≠		56.8 *	55.1 *
Condición de hablante de lengua indígena							
Hablante de lengua indígena	87.1	86.3	63.5	65.0		28.9	25.5
No hablante de lengua indígena	95.1 *	95.5 *	79.9 *	82.1 * ≠		56.4 *	54.5 *
Condición de discapacidad							
Con discapacidad	89.2	85.0	83.5	74.5		51.9	45.9
Sin discapacidad	94.8	95.4 *	79.2	81.6	≠	55.6	53.8
Nivel de escolaridad del jefe(a) de hogar							
Sin escolaridad	87.3	89.4	63.1	64.6		28.6	32.2
Básica incompleta	91.3	91.1	70.5 *	71.5 *		40.9 *	39.2 *
Básica completa	97.5 *	97.0 *	80.8 *	81.6 *		54.1 *	50.3 *
Media superior completa	98.9 *	98.5 *	90.9 *	93.1 *		58.8 *	56.2 *
Superior completa	99.1	99.6 *	97.4 *	96.9 *		83.2 *	81.7 *
Quintil de ingreso per cápita							
I	91.0	91.9	70.2	73.8		45.1	38.6 ≠
II	93.9 *	94.6 *	78.4 *	80.1 *		50.4	47.1 *
III	95.7	96.2 *	78.2	79.0		49.7	49.0
IV	97.0	96.8	81.4	85.2 * ≠		54.1	54.7 *
V	97.6	97.7	88.3 *	90.8 *		67.4 *	67.7 *
Condición de pobreza							
Pobreza	92.3 **	92.7 **	73.8 **	75.7 **		46.7 **	43.0 ** ≠
Pobreza extrema	80.6 **	81.8 **	62.6 **	62.1 **		33.0 **	20.9 ** ≠
Pobreza moderada	95.1 **	94.9 **	75.7 **	77.4 **		48.1 **	44.7 **
Vulnerable por carencias sociales	94.0 **	93.9 **	74.5 **	77.7 **		50.5 **	48.4 **
Vulnerable por ingresos	100.0	100.0	89.6 **	89.7 **		64.9	60.9 **
No pobre y no vulnerable	100.0	100.0	93.9	95.2		70.7	73.1

* Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto a la categoría previa.

* Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto al año anterior.

** Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto a la categoría no pobre y no vulnerable.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en *Módulo de Condiciones Socioeconómicas 2012* (INEGI, 2013); *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018* (INEGI, 2019a); *Índice de marginación por municipio 2010 y 2015* (Conapo, 2016); y *Medición de la pobreza 2012 y 2018* (Coneval, 2019).

Las tasas de asistencia de la población que reside en localidades con menos de 2 500 habitantes fueron menores a las de quienes habitan localidades con 2 500 o más; además, fueron gradualmente menores conforme mayor era el antecedente escolar según el grupo de edad. Es decir, de los que terminan la primaria, apenas una pequeña parte no asiste a la secundaria (la asistencia es de 92.4%), pero de los que terminan la secundaria, la proporción que no asiste a la media superior es mayor (29.1%), y una gran mayoría de los que terminan la media superior ya no asisten a la licenciatura (la asistencia fue de apenas 34.3%). En contraste, en localidades con 2 500 o más habitantes las tasas fueron de 96.1, 84.9 y 57.8% en cada grupo de edad, respectivamente. Es posible que la población en las localidades pequeñas tenga menos oportunidades para acceder a planteles de educación media superior y aún menos para asistir a escuelas de educación superior.

La condición étnica es otro ejemplo que muestra escenarios extremos en la tasa de asistencia por antecedente educativo. En 2018 las menores tasas se presentaron entre la población indígena y la HLI, que con el antecedente para cursar secundaria fueron de 91.5 y 86.3%, respectivamente, porcentajes por debajo de los que se registraron para la población no indígena y no hablante de lengua indígena. En el caso de quienes tienen el antecedente para cursar la educación media superior, los HLI tienen una tasa de asistencia menor en 17 puntos porcentuales respecto a los no HLI (65 y 82.1%, respectivamente). Esta diferencia es aún más marcada en la asistencia de la población con educación media superior completa y que, por tanto, puede cursar alguna licenciatura: la tasa de asistencia de los HLI alcanza menos de la mitad de la de los no HLI (25.5 y 54.5%, respectivamente), y para las y los jóvenes en hogares indígenas fue 18 puntos porcentuales menor que la de la población considerada no indígena (37 y 55.1%, en cada caso).

No hubo cambios estadísticamente significativos en las tasas de asistencia de la población indígena y HLI entre 2012 y 2018. En el mismo periodo sí se presentaron incrementos estadísticamente significativos en las tasas de asistencia de la población atendible en la educación media superior –15 a 17 años–, en localidades con 2 500 o más habitantes, baja o muy baja marginación y que no se consideran indígenas o no hablan una lengua indígena.



Asistencia a la escuela de la población indígena de 3 a 17 años

México es un país pluricultural que debe su riqueza patrimonial en gran medida a la variedad de pueblos indígenas distribuidos a lo largo y ancho del territorio nacional. Sin embargo, en muchas ocasiones se margina a una buena parte de NNAJ indígenas* del acceso a la escuela por su condición, su habla o debido a que se carece de escuelas en las zonas donde se ubican, lo cual limita su asistencia a la educación obligatoria. Así, aunque a escala nacional el indicador de asistencia de la población de 3 a 17 años no indígena señala que 85.5% asiste a la escuela —lo que ya implica un reto importante para lograr que 14.5% acuda—, en lo referente a la población indígena del mismo grupo de edad el indicador desciende hasta 82.5%.

Si se analiza la asistencia a la escuela de la población indígena de 3 a 17 años por entidad federativa respecto del promedio nacional, los resultados son altamente contrastantes.

Con excepción de Chiapas, las entidades con un fuerte componente de población indígena presentan porcentajes de asistencia a la escuela por arriba del promedio nacional; Guerrero, Oaxaca, Campeche, Quintana Roo y Yucatán son ejemplos de este comportamiento.

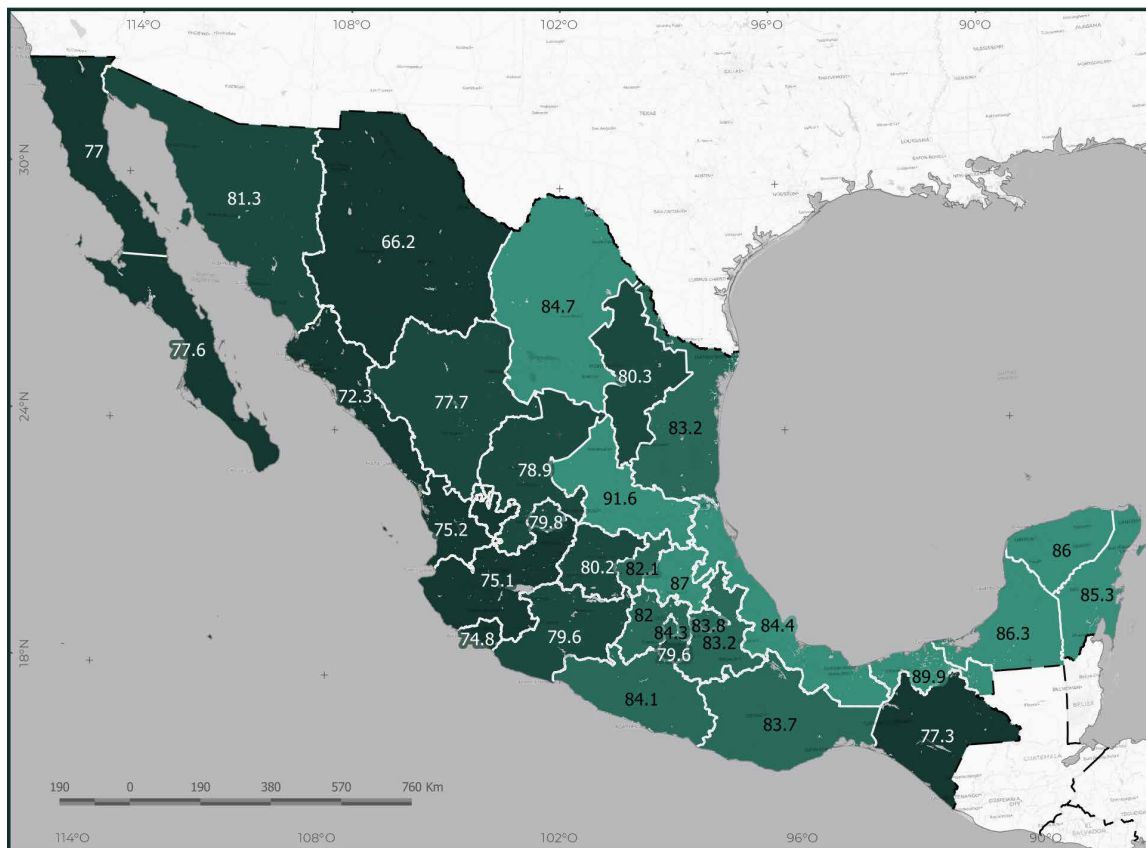
Mención aparte merecen Chihuahua, Nayarit, Michoacán y, desde luego, Chiapas, entidades donde se registran concentraciones importantes de población indígena y donde la asistencia a la escuela de NNAJ se encontró por debajo del promedio nacional.

Al margen de concentraciones, el SEN tiene la obligación de generar las condiciones necesarias para facilitar el acceso de la población indígena en edad escolar a cualquier escuela del nivel y la entidad que sea. Sólo así se cumplirá con una educación accesible y se estará en posibilidad de avanzar a que sea aceptable e inclusiva.

* El concepto de población indígena que prevalece en este análisis es el de la extinta CDI, ahora INPI, que señala: “se considera población indígena a todas las personas que forman parte de un hogar indígena, donde el jefe(a) del hogar, su cónyuge y/o [sic] alguno de los ascendientes (madre o padre, madrastra o padrastro, abuelo(a), bisabuelo(a), tatarabuelo(a), suegro(a)) [sic] declaró ser hablante de lengua indígena” (INPI, 2017).

Mapa 3.1 Asistencia escolar de la población indígena 2015

Tasa de asistencia escolar de la población indígena de 3 a 17 años



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Intercensal* (INEGI, 2015).

Nacional: 82.52

Estat:al: máx.=91.65, mín.=66.24

- 66.24 a 77.64
- 77.64 a 81.69
- 81.69 a 84.37
- 84.37 a 91.65

Atención en la educación inicial

La reforma al artículo 3° constitucional (15 de mayo de 2019) afianzó los derechos de NNAJ. En especial, se reconoció la educación inicial como un derecho de la niñez, y las autoridades educativas quedaron obligadas a garantizarla y concientizar sobre su importancia. Anteriormente, el acceso a estos servicios educativos era, en gran parte, una prestación para madres trabajadoras, y no se reconocía explícitamente a niñas y niños de 0 a 3 años como sujetos de este derecho. A partir del cambio constitucional, se ha puesto especial énfasis en la importancia de los primeros años de vida en el desarrollo integral de las personas. Ofrecer experiencias formativas, educativas y afectivas desde la primera infancia potencia en niñas y niños el desarrollo de habilidades, valores, hábitos, autonomía y creatividad.

En nuestro país la educación inicial se ofrece en dos modalidades –escolarizada y no escolarizada– y en dos servicios –general e indígena–. Aunque en este nivel educativo se ofrece el servicio a niñas y niños desde los cuarenta y tres días de nacidos hasta los 5 años, aquí se presenta información de menores de un año a dos que reciben atención, tanto la de quienes acuden regularmente a algún centro como la que se brinda a través de la concientización y la capacitación a madres, padres y tutores.

En el ciclo escolar 2018-2019 se atendió a 462 839 niñas y niños de entre 0 y 2 años, alrededor de 90 000 menos que en el ciclo 2013-2014. Las personas atendidas en cada periodo analizado representan 7.1 y 8.3%, respectivamente, ya que el total de la población en este grupo de edad en ambos ciclos es de poco más de 6.5 millones (tabla 3.2.4.1). Aún es mínima la proporción de la niñez atendida en este nivel educativo; se observa además en el último periodo que, conforme se avanza en la edad, el porcentaje de atención se incrementa paulatinamente hasta alcanzar 8.7% en niñas y niños de 2 años. Llama la atención que entre 2013 y 2018, junto con la disminución de la población de 0, 1 y 2 años, los porcentajes de atención también disminuyeron en las tres edades.

Tabla 3.2.4.1 Población atendida y porcentaje de atención en la educación inicial por edad individual y sexo (2013-2014 y 2018-2019)

Edad	Sexo	Atendidos		Población		Porcentaje de atención	
		2013-2014	2018-2019	2013	2018	2013-2014	2018-2019
0 años	Total	117 319	98 434	2 231 250	2 169 955	5.3	4.5
	Niñas	57 659	48 591	1 095 565	1 065 168	5.3	4.6
	Niños	59 660	49 843	1 135 685	1 104 787	5.3	4.5
1 año	Total	198 726	173 400	2 229 747	2 182 210	8.9	7.9
	Niñas	97 373	84 744	1 095 374	1 071 577	8.9	7.9
	Niños	101 353	88 656	1 134 373	1 110 633	8.9	8.0
2 años	Total	237 292	191 005	2 231 126	2 194 834	10.6	8.7
	Niñas	117 039	93 952	1 096 378	1 077 950	10.7	8.7
	Niños	120 253	97 053	1 134 748	1 116 884	10.6	8.7
Total	Total	553 337	462 839	6 692 123	6 546 999	8.3	7.1
	Niñas	272 071	227 287	3 287 317	3 214 695	8.3	7.1
	Niños	281 266	235 552	3 404 806	3 332 304	8.3	7.1

Nota: se incluye a los alumnos atendidos en las modalidades escolarizada y no escolarizada.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2013-2014 y ciclo escolar 2018-2019) (SEP-DGPPYE, 2019), y en las Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas 2016-2050 (Conapo, 2018).

Entre las entidades con el mayor porcentaje de atención en la educación inicial destacan Campeche –con 1 de cada 5 niñas y niños atendido–, San Luis Potosí y Guerrero –con porcentajes de atención iguales o superiores a 12%–, así como Colima, Oaxaca y Sinaloa –con valores superiores a 11%–. En el lado opuesto, las entidades donde la proporción de población infantil atendida es relativamente baja son Veracruz –1.4%–, Jalisco –3.4%–, Morelos –3.8%– y Nayarit –3.9%– (tabla 3.2.4.2).

Tabla 3.2.4.2 Población atendida, total y porcentaje de atención en educación inicial por entidad federativa (2013-2017 y 2018-2019)

Entidad federativa	Ciclo escolar					
	2013-2014			2018-2019		
	Atendidos	Población	Porcentaje	Atendidos	Población	Porcentaje
Aguascalientes	6 549	76 708	8.5	5 538	74 788	7.4
Baja California	15 743	181 492	8.7	12 869	177 561	7.2
Baja California Sur	4 765	38 990	12.2	4 341	41 350	10.5
Campeche	7 333	51 573	14.2	10 323	53 502	19.3
Coahuila	15 020	173 082	8.7	18 564	181 928	10.2
Colima	6 608	38 844	17.0	4 763	40 558	11.7
Chiapas	27 304	367 220	7.4	24 904	380 356	6.5
Chihuahua	17 779	202 743	8.8	14 194	192 336	7.4
Ciudad de México	29 761	361 261	8.2	25 295	319 701	7.9
Durango	7 412	105 979	7.0	6 291	100 713	6.2
Guanajuato	15 584	350 485	4.4	13 643	343 200	4.0
Guerrero	26 173	224 370	11.7	25 312	210 731	12.0
Hidalgo	20 361	161 434	12.6	16 803	159 294	10.5
Jalisco	28 999	453 498	6.4	14 702	437 757	3.4
México	42 209	868 701	4.9	41 648	837 331	5.0
Michoacán	25 650	277 611	9.2	23 731	274 272	8.7
Morelos	9 259	100 291	9.2	3 864	101 809	3.8
Nayarit	11 141	70 093	15.9	2 734	69 625	3.9
Nuevo León	19 983	269 116	7.4	15 886	272 302	5.8
Oaxaca	27 259	233 594	11.7	25 543	223 133	11.4
Puebla	38 119	370 728	10.3	37 595	361 232	10.4
Querétaro	9 639	114 261	8.4	10 690	117 553	9.1
Quintana Roo	6 556	86 376	7.6	6 593	90 349	7.3
San Luis Potosí	19 097	153 881	12.4	18 611	149 843	12.4
Sinaloa	19 416	158 138	12.3	17 465	153 773	11.4
Sonora	18 098	155 500	11.6	14 352	150 946	9.5
Tabasco	8 780	140 966	6.2	5 767	139 511	4.1
Tamaulipas	14 349	193 895	7.4	11 384	189 532	6.0
Tlaxcala	4 794	73 291	6.5	5 934	72 841	8.1
Veracruz	26 122	433 422	6.0	6 187	427 694	1.4
Yucatán	13 063	107 125	12.2	7 573	106 384	7.1
Zacatecas	10 412	97 455	10.7	9 740	95 094	10.2
Nacional	553 337	6 692 123	8.3	462 839	6 546 999	7.1

Nota: se incluye a los alumnos atendidos en las modalidades escolarizada y no escolarizada.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2013-2014 y ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019) y en las *Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas 2016-2050* (Conapo, 2018).

Respecto al comportamiento en la expansión de los servicios, Campeche –que muestra la mayor atención– creció 5.1 puntos en los últimos cinco años; le siguieron Tlaxcala y Coahuila, con 1.6 y 1.5 puntos, respectivamente. Es notable el caso de Nayarit, en donde

el porcentaje de atención se redujo 12 puntos, al pasar de 11 141 niñas y niños atendidos en 2013-2014 a sólo 2 734 en 2018-2019. Asimismo, en 27 entidades se observó una contracción en el número de menores de 3 años atendidos, con una reducción que va desde 424 –o una caída de 1.7 puntos porcentuales– en Baja California Sur, hasta 19 935 infantes –4.6 puntos porcentuales menos– en el caso más drástico de Veracruz.



La tasa neta de cobertura muestra una incipiente disminución en preescolar y secundaria entre los ciclos escolares 2013-2014 y 2018-2019 que es necesario tomar en cuenta para evitar que la tendencia continúe.

Cobertura escolar

Otros indicadores útiles para estudiar el acceso de la población a la educación son las tasas de cobertura neta y bruta. A diferencia de la de asistencia, que toma una sola fuente, la cobertura relaciona dos fuentes de datos: la matrícula y las proyecciones de población. Una de las ventajas por encima de la tasa de asistencia, extraída de censos y encuestas, es la periodicidad: la cobertura puede calcularse anualmente para darle seguimiento puntual a su evolución. Además, permite vincular de manera directa el número de estudiantes en las escuelas obtenido por medio de registros administrativos (Formato 911), y el cálculo no requiere de una estimación con base en una muestra; ello facilita las comparaciones, al no ser necesarias las pruebas estadísticas para comprobar que la diferencia sea significativa. El nivel de desagregación geográfica sólo permite hacer el análisis de la información a escala nacional y por entidad federativa.

Como muchos indicadores, el de cobertura también presenta desventajas: en primer lugar, al tener fuentes de datos no conciliadas, puede haber valores fuera de rango, en especial cuando la cobertura es casi universal, como en el caso de primaria. Otro inconveniente de la misma naturaleza es que la cobertura relaciona a los estudiantes según el lugar donde se matricularon con la población en su lugar de residencia; esto la vuelve susceptible de afectaciones debidas a la movilidad interestatal por motivos de estudio.

La *tasa de cobertura bruta* es un cociente que relaciona el número de estudiantes matriculados en un nivel educativo y la población en el grupo de edad idóneo para cursar el nivel. En sentido estricto, no puede reconocerse como una tasa, pues el numerador no es un subconjunto del denominador, al involucrar a toda la matrícula sin importar su edad y relacionarla sólo con la población de la edad en la que idealmente se cursa el nivel. A este tipo de medidas se le conoce como *razón*. En cambio, la *tasa de cobertura neta* considera en el numerador de la división sólo a aquellos estudiantes matriculados en la edad idónea para cursar el nivel, lo cual coincide con el rango de edad de la población de referencia. Técnicamente, es una medida más apropiada para valorar la matriculación en cada grupo de edad idónea o típica.

En la [tabla 3.2.5.1](#) pueden apreciarse los elementos para el cálculo de ambas tasas. En el caso de la educación media superior correspondiente al ciclo escolar 2018-2019, para calcular la tasa bruta de cobertura se dividen los 5 239 675 estudiantes matriculados en el tipo educativo (sin importar su edad) entre las 6 656 956 personas que tenían de 15 a 17 años en 2018, y al multiplicar el cociente por 100 se obtiene el valor de 78.7; su interpretación señala que por cada 100 personas de entre 15 y 17 años hay casi 79 inscritas en la educación media superior.



Tabla 3.2.5.1 Tasa de cobertura bruta y neta por nivel o tipo educativo y sexo (2013-2014 y 2018-2019)

Nivel o tipo educativo	Sexo	Matrícula				Población por grupo de edad				Tasas			
		Total		En edad idónea				de edad		Cobertura bruta		Cobertura neta	
		2013-2014	2018-2019	2013-2014	2018-2019	2013	2018	2013-2014	2018-2019	2013-2014	2018-2019	2013-2014	2018-2019
Preescolar (idónea 3 a 5 años)	Total	4 786 956	4 780 787	4 774 717	4 656 860	6 711 553	6 628 796	71.3	72.1	71.1	70.3	70.3	
	Mujeres	2 367 201	2 370 790	2 361 578	2 308 412	3 298 614	3 256 125	71.8	72.8	71.6	70.9	70.9	
	Hombres	2 419 755	2 409 997	2 413 139	2 348 448	3 412 939	3 372 671	70.9	71.5	70.7	69.6	69.6	
Primaria (idónea 6 a 11 años)	Total	14 580 379	13 972 269	13 418 894	13 154 216	13 472 363	13 333 426	108.2	104.8	99.6	98.7	98.7	
	Mujeres	7 136 378	6 865 210	6 608 865	6 476 653	6 619 930	6 547 462	107.8	104.9	99.8	98.9	98.9	
	Hombres	7 444 001	7 107 059	6 810 029	6 677 563	6 852 433	6 785 964	108.6	104.7	99.4	98.4	98.4	
Secundaria (idónea 12 a 14 años)	Total	6 571 858	6 473 608	5 745 543	5 634 455	6 685 391	6 711 546	98.3	96.5	85.9	84.0	84.0	
	Mujeres	3 254 118	3 200 975	2 877 664	2 803 803	3 293 826	3 295 544	98.8	97.1	87.4	85.1	85.1	
	Hombres	3 317 740	3 272 633	2 867 879	2 830 652	3 391 565	3 416 002	97.8	95.8	84.6	82.9	82.9	
Media superior (idónea 15 a 17 años)	Total	4 682 336	5 239 675	3 694 595	4 233 240	6 665 784	6 656 956	70.2	78.7	55.4	63.6	63.6	
	Mujeres	2 343 897	2 660 635	1 878 566	2 168 806	3 287 631	3 277 769	71.3	81.2	57.1	66.2	66.2	
	Hombres	2 338 439	2 579 040	1 816 029	2 064 434	3 378 153	3 379 187	69.2	76.3	53.8	61.1	61.1	

Fuentes: Mejoradu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2013-2014 y ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019) y en las *Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas 2016-2050* (Conapo, 2018).

En cambio, la tasa neta de cobertura considera sólo a aquellos estudiantes de 15 a 17 años matriculados en el nivel, es decir, a 4 233 240 jóvenes, los cuales se dividen entre la población total en ese grupo de edad (6 656 956). El resultado indica que 63.6% de la población de entre 15 y 17 años se encontraba matriculada en la educación media superior a inicios del ciclo escolar 2018-2019. Así, este tipo educativo es el que tiene mayor expansión en su cobertura, al pasar en el último lustro disponible de 55.4 a 63.6%, un crecimiento de más de 8 puntos porcentuales.

El acceso en educación primaria es prácticamente universal: 98.7% de niños y niñas de 6 a 11 años se encontraba matriculado en este nivel; en la educación secundaria la cobertura alcanzó 84% de adolescentes de 12 a 14 años; y en preescolar 70.3% de quienes tenían de 3 a 5 años se encontraba inscrito.

Es muy importante señalar el comportamiento de la cobertura en preescolar y secundaria. En estos dos niveles educativos aún no se ha alcanzado la cobertura universal: todavía existen niñas, niños y adolescentes que quedan fuera del SEN, especialmente los de 3 años. Por un lado, la disminución de la población en los grupos de edad que deberían cursar preescolar es aún incipiente; por el otro, la población que debería cursar la secundaria aún crece. No obstante, la matrícula en ambos niveles disminuyó entre los ciclos escolares 2013-2014 y 2018-2019; ello es preocupante, pues se esperaba que creciera proporcionalmente en los dos; esto queda constatado en la tasa neta de cobertura: en preescolar pasó de 71.1 a 70.3%, y en secundaria, de 85.9 a 84%. Es necesario prestar especial atención a esta situación para evitar que la tendencia continúe, ya que aún falta extender los esfuerzos para lograr que niñas, niños y adolescentes de esas edades tengan acceso a la educación obligatoria.

Al analizar la información a escala nacional, se observa que las mujeres en las nuevas generaciones logran acceder a la educación en mayor medida que los hombres: sus tasas de cobertura son superiores en todos los niveles educativos. Incluso es patente que, conforme se avanza en éstos, la brecha en la cobertura entre mujeres y hombres se amplía: mientras en preescolar la diferencia era de 1.3 puntos porcentuales, en secundaria crece a 2.2 y en la educación media superior alcanza 5.1% de diferencia favorable a las mujeres.

Entidades como Veracruz, Michoacán, Colima y Guerrero estaban entre las cinco con las menores tasas de cobertura neta en los distintos niveles educativos; el indicador en Veracruz mostró incluso un descenso en preescolar, al pasar de 62.1 a 59.2% entre 2013-2014 y 2018-2019. Es relevante señalar el caso de Michoacán, donde prácticamente sólo 1 de cada 2 jóvenes de entre 15 y 17 años está matriculado en la educación media superior. No muy lejano de este valor se encuentra Jalisco, con una tasa de cobertura neta de 55% (tabla 3.2.5.2). En el otro extremo, las entidades que suelen mostrar las tasas de cobertura más altas en los distintos niveles son: Ciudad de México, Tabasco e Hidalgo. En el ciclo escolar 2018-2019 Tabasco alcanza en preescolar una tasa de 85.5%, 26 puntos porcentuales por encima de la entidad con la tasa más baja.

Tabla 3.2.5.2 Tasa de cobertura neta por entidad federativa según nivel educativo (2013-2014 y 2018-2019)

Entidad federativa	Nivel educativo y ciclo escolar							
	Preescolar		Primaria		Secundaria		Media superior	
	2013-2014	2018-2019	2013-2014	2018-2019	2013-2014	2018-2019	2013-2014	2018-2019
Aguascalientes	65.4	67.8	94.5	94.2	84.0	80.0	54.7	62.2
Baja California	59.0	60.1	98.3	100.2	92.5	85.9	58.2	68.9
Baja California Sur	69.0	67.5	97.8	98.7	87.6	85.4	62.8	72.7
Campeche	71.0	70.2	96.3	90.6	80.4	77.0	52.6	59.5
Coahuila	71.0	70.1	100.3	93.7	89.9	80.7	52.2	64.9
Colima	64.7	59.2	97.4	90.7	79.2	78.7	51.5	59.1
Chiapas	79.3	76.4	101.8	103.6	75.3	75.7	56.2	59.1
Chihuahua	61.2	61.2	96.8	97.5	81.4	79.8	55.1	60.8
Ciudad de México	81.3	83.1	109.4	112.9	105.1	107.0	81.6	92.2
Durango	66.6	65.4	99.4	96.8	86.5	79.4	63.5	64.8
Guanajuato	69.0	70.6	101.4	97.9	86.0	82.4	47.9	61.2
Guerrero	82.5	81.2	99.2	96.5	79.7	78.8	46.3	56.6
Hidalgo	73.2	70.5	100.6	100.2	87.9	90.4	59.3	73.0
Jalisco	69.6	70.5	98.6	97.8	86.4	80.9	48.0	55.0
México	66.5	65.7	102.6	102.4	86.2	88.8	51.0	62.2
Michoacán	71.7	74.9	95.1	95.2	76.6	76.2	45.6	52.1
Morelos	67.9	66.2	99.1	96.7	90.4	85.4	57.2	65.1
Nayarit	68.9	63.9	94.6	91.6	87.1	79.6	60.4	63.7
Nuevo León	74.2	72.1	98.5	98.2	94.0	83.7	48.6	55.9
Oaxaca	79.6	68.5	98.5	99.8	76.6	83.2	48.6	54.8
Puebla	74.6	76.6	102.5	99.6	86.2	84.1	58.2	68.6
Querétaro	75.4	73.3	99.7	102.8	89.0	85.3	53.3	63.8
Quintana Roo	62.2	64.1	96.3	103.0	80.1	84.6	54.4	63.6
San Luis Potosí	81.9	83.2	101.5	98.6	87.4	84.9	55.9	61.5
Sinaloa	69.1	67.3	96.6	93.6	81.0	80.6	66.8	70.3
Sonora	62.6	60.6	96.1	92.7	93.3	81.9	60.9	65.2
Tabasco	87.5	85.5	97.1	98.5	86.0	91.0	62.9	70.6
Tamaulipas	62.7	60.7	93.8	94.2	83.0	79.1	56.0	63.0
Tlaxcala	70.4	73.9	98.3	97.4	87.7	87.6	59.0	65.9
Veracruz	62.1	59.2	95.4	90.4	81.3	77.8	56.1	60.4
Yucatán	77.5	77.0	96.2	94.9	81.4	80.5	50.6	65.4
Zacatecas	76.8	75.5	97.5	98.3	90.7	83.7	54.8	61.1
Nacional	71.1	70.3	99.6	98.7	85.9	84.0	55.4	63.6

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2013-2014 y ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019) y en las *Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas 2016-2050* (Conapo, 2018).

Cabe destacar a aquellas entidades que han experimentado la mayor expansión en este rubro en el periodo de cinco años analizado: Tlaxcala, Michoacán y Aguascalientes aumentaron la cobertura para preescolar en más de 2%; en secundaria los mayores incrementos se observaron en Quintana Roo, Tabasco y Oaxaca, con aumentos de entre 4.5 y 6.6%; en la educación media superior los mejores resultados se encontraron en Coahuila, Guanajuato, Hidalgo y Yucatán, con crecimientos en la cobertura neta de entre 12.7 y 14.8 puntos porcentuales.

3.3

Tránsito, abandono⁶ y egreso de los estudiantes**Matriculación oportuna**

La tasa de matriculación oportuna es un indicador que, además de señalar en qué medida NNAJ inician cada nivel educativo en la edad idónea, muestra cómo es la trayectoria escolar de las y los estudiantes. Si el sistema educativo —en conjunto con los sistemas familiar y social— incidiera de forma efectiva en la garantía del derecho a la educación, todos los niños que entran por primera vez a primaria lo tendrían que hacer a los 6 años cumplidos al 31 de diciembre, a los 12 años al iniciar secundaria y a los 15 años cuando comienzan la educación media superior. Si esto sucede, también es señal de una trayectoria escolar ideal, es decir, sin interrupciones y, sobre todo, de que no se ha expulsado temporalmente a NNAJ del sistema educativo.

La *tasa de matriculación oportuna* se calcula como un cociente cuyo numerador es el total de estudiantes que se matriculan y cuentan como máximo con la edad mínima de ingreso a cada nivel educativo, mientras en su denominador se consideran todos los nuevos ingresos al primer grado de cada nivel, sin importar la edad. Por ejemplo, en secundaria se divide el total de adolescentes de nuevo ingreso que tenía cuando mucho 12 años entre la cantidad de los que ingresaron al primer grado sin considerar la edad, y el resultado se multiplica por cien.

En el ciclo escolar 2018-2019, 97.3% de los alumnos de primaria ingresó cuando tenía 6 años como máximo, 91.7% ingresó con hasta 12 años en secundaria y 72.7% con 15 años cuando mucho en media superior. El porcentaje tan alto en primaria muestra que en general se cumple con el propósito de que todas y todos puedan ingresar a la educación básica con la edad estipulada, y 2.7% representa a los estudiantes que ingresan con 7 años o más. La diferencia en el valor entre secundaria y primaria —5.6 puntos porcentuales— da cuenta de la proporción de adolescentes que durante su trayectoria en primaria sufrieron interrupciones, sea porque reprobaron algún grado o por la suspensión temporal de sus estudios. La diferencia entre secundaria y media superior se incrementa de manera significativa hasta 19 puntos porcentuales, lo cual demuestra que en secundaria los alumnos experimentan mayores tasas de reprobación de grado, interrumpen con mayor frecuencia y en mayor medida dejan pasar varios ciclos escolares tras concluir antes de ingresar a la educación media superior (tabla 3.3.1.1). Puede apreciarse que ha habido un avance notable en propiciar que NNAJ se inscriban en las edades ideales: entre los ciclos escolares 2013-2014 y 2018-2019 la matriculación oportuna aumentó en educación secundaria y media superior en alrededor de 9 puntos porcentuales.

⁶ En la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación nos distanciamos del concepto de abandono escolar por considerar que responsabiliza a los educandos de la interrupción de sus estudios, sin tomar en cuenta los factores de distinto tipo que en los contextos social, económico, familiar e incluso escolar, al constituirse en barreras, obstaculizan el desarrollo de trayectorias completas e ininterrumpidas. Sin embargo, aquí se retoma porque se le utiliza aún en los reportes de las estadísticas escolares. Fernández (2009), en el contexto de la educación media superior, propone en su lugar el concepto de *desafiliación*, y señala además que la interrupción de la trayectoria académica deja al estudiante en un estado de vulnerabilidad social.

Tabla 3.3.1.1 Tasa de matriculación oportuna por nivel o tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento según sexo, grado de marginación y condición multigrado (2013-2014 y 2018-2019)

Nivel o tipo educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Total		2018-2019						Condición multigrado ¹					
		2013-2014		2018-2019		Grado de marginación				Multigrado		No multigrado			
		Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Muy alto y alto	Muy bajo, bajo y medio	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres
Primaria	General público	97.5	97.7	97.4	97.9	97.8	98.0	97.7	97.9	98.0	97.8	97.7	97.6	97.9	98.0
	Indígena público	93.6	93.8	93.4	96.0	96.1	96.1	96.0	95.1	95.8	94.4	95.6	95.6	96.2	96.3
	Comunitario público	86.7	87.7	85.9	94.1	94.2	94.0	94.8	90.7	92.3	89.3	94.1	94.0	n.a.	n.a.
	Privado	94.2	94.5	93.9	94.1	94.3	93.8	97.3	97.4	97.2	93.5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Total	96.9	97.1	96.7	97.3	97.4	97.2	97.5	97.4	97.2	97.1	96.9	96.8	97.8	97.7
Secundaria	General público	85.3	87.7	82.9	92.9	94.2	91.8	92.3	93.6	91.0	92.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Técnica público	84.4	87.0	82.0	93.1	94.3	91.9	91.2	92.8	89.7	94.1	95.1	n.a.	n.a.	n.a.
	Telesecundaria público	74.0	78.0	70.1	88.1	90.2	86.2	87.8	89.9	85.8	89.2	91.3	87.3	88.3	90.1
	Trabajadores público	46.0	52.4	40.8	59.8	64.2	56.2	68.7	71.7	65.8	57.0	61.6	53.4	n.a.	n.a.
	Comunitario público	66.3	69.0	63.9	85.2	86.7	83.9	85.3	86.7	83.9	85.6	82.2	86.1	87.6	84.8
Media superior	Privado	85.6	87.2	84.1	91.5	92.5	90.5	94.2	95.3	93.1	92.2	90.3	n.a.	n.a.	n.a.
	Total	82.4	85.2	79.8	91.7	93.1	90.3	89.9	91.7	88.3	92.7	89.4	86.1	88.1	90.2
	Federal	70.7	74.2	67.5	76.5	79.3	74.0	72.0	75.5	68.8	77.9	80.5	75.5	n.a.	n.a.
	Estatad	65.6	69.6	61.8	77.3	80.5	74.3	78.0	81.4	74.8	76.8	79.9	73.9	n.a.	n.a.
	Autónomo	69.9	73.0	66.6	71.6	72.6	70.4	74.2	75.8	72.4	71.1	72.0	70.0	n.a.	n.a.
Total	Privado	49.3	52.8	45.7	59.0	61.6	56.2	66.8	70.3	63.2	58.1	60.7	55.4	n.a.	n.a.
	Total	63.7	67.3	60.3	72.7	75.2	70.2	76.2	79.4	73.1	71.4	73.6	69.1	n.a.	n.a.

¹ Las escuelas multigrado son aquellas donde todos los docentes atienden a alumnos de más de un grado escolar. En el caso del nivel educativo de primaria se contabilizan como multigrado las escuelas primarias que cuentan con uno, dos o máximo tres docentes. Para el nivel educativo de secundaria, en especial telesecundaria, secundaria comunitaria y secundaria para migrantes, a diferencia de los otros tipos de servicio, y debido al modelo de estas escuelas, se espera que un profesor imparta todas las asignaturas por grupo, sin presencia de docentes especiales (educación física, artes, tecnologías e inglés), situación que incrementa el número y el nivel de dificultad de las actividades que tienen que desempeñar los profesores, en contraste con aquellas escuelas en donde existe un docente por asignatura y participan los docentes especiales, y a las cuales asiste la mayoría de los alumnos.

n.a. No aplica.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (Inicio del ciclo escolar 2013-2014 y ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYE, 2019); *Marco Geoestadístico Nacional. Cuestionario Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Locales* (INEGI, 2019b); *Índice de Marginación por Localidad 2010* (Conapo, 2012a); e *Índice de Marginación Urbana 2010* (Conapo, 2012b).

En la [tabla 3.3.1.1](#), al valorar la tasa de matriculación oportuna, pueden identificarse desigualdades comparando cuatro dimensiones relacionadas con las características de estudiantes, escuelas y de la comunidad donde se ubican. En general, una mayor proporción de mujeres que de hombres ingresa a cada uno de los niveles educativos teniendo las edades mínimas de ingreso. Asimismo, al confrontar la diferencia en la tasa de matriculación oportuna entre niveles educativos, se observa que en el caso de las mujeres pasa de 97.4% en primaria a 93.1% en secundaria (diferencia de 4.3 puntos porcentuales); en media superior es de 75.2%, lo cual constituye una disminución de casi 18 puntos porcentuales. En el caso de los hombres estas diferencias son de 6.9 puntos porcentuales entre la primaria y la secundaria, y de 20.1 puntos porcentuales entre ésta y la media superior. Ello significa que niñas y adolescentes experimentan en menor medida que los varones el fenómeno de reprobación o suspensión temporal de los estudios.

Respecto de los tipos de servicio, aquellos que se caracterizan por brindar atención a las poblaciones en condiciones de mayor vulnerabilidad –indígena, HLI y comunidades apartadas y marginadas– muestran menores tasas de matriculación oportuna. En el caso de las escuelas privadas el porcentaje también es bajo, similar al calculado en las escuelas comunitarias; sin embargo, debe considerarse que en algunas escuelas particulares hay un curso previo al ingreso en el primer grado que dura todo un ciclo escolar.

En lo que se refiere al grado de marginación, agrupado en dos categorías –una que considera a escuelas y planteles ubicados en localidades con alta y muy alta marginación, y otra, a los recintos educativos que se ubican en localidades con media, baja y muy baja marginación–, se encuentra que tanto en las primarias como en los planteles de media superior de la primera categoría la proporción de estudiantes matriculados oportunamente es mayor respecto a su contraparte. Sin embargo, pueden encontrarse diferencias con comportamientos contrarios si se analiza por tipo de servicio.

Las escuelas en condición multigrado –en primaria, donde todos los docentes atienden más de un grado, y en secundaria, donde hay máximo dos docentes– tienen tasas de matriculación oportuna menores comparadas con las de escuelas que no lo son. Esto implica un reto adicional a maestras y maestros, pues además de que atienden a alumnos de distintos grados, cierta cantidad de éstos tienen edades mayores a las esperadas para cursar el grado en el que están inscritos.

En las entidades federativas destacan las amplias diferencias que existen en este renglón. La diferencia entre la entidad con el mayor porcentaje de estudiantes matriculados oportunamente y la de menor en la educación media superior es de 34.3 puntos porcentuales. El caso de Jalisco destaca porque, de tener un valor alto en la matriculación oportuna en primaria y secundaria, en su paso a la media superior cae 39 puntos. Ello habla de un número importante de adolescentes y jóvenes que se ven en la necesidad de repetir grados o suspender sus estudios para continuar y concluir la educación obligatoria ([tabla 3.3.1.2](#)).

Tabla 3.3.1.2 Tasa de matriculación oportuna por entidad federativa según nivel educativo (2013-2014 y 2018-2019)

Entidad federativa	Nivel educativo y ciclo escolar					
	Primaria		Secundaria		Media superior	
	2013-2014	2018-2019	2013-2014	2018-2019	2013-2014	2018-2019
Aguascalientes	98.3	97.6	89.0	93.5	74.9	79.6
Baja California	97.6	97.7	85.0	92.3	56.0	74.4
Baja California Sur	97.6	98.2	84.6	92.3	66.8	78.2
Campeche	96.9	98.1	69.7	88.6	54.7	72.1
Coahuila	98.5	98.6	86.6	94.3	62.2	74.6
Colima	96.4	96.7	74.2	88.8	65.3	67.8
Chiapas	94.3	95.9	75.2	88.4	53.5	62.1
Chihuahua	98.3	98.4	86.7	94.1	70.3	78.3
Ciudad de México	96.5	92.7	87.0	91.5	60.3	69.9
Durango	97.1	98.1	86.0	93.6	66.6	72.9
Guanajuato	97.3	98.2	73.5	94.2	54.8	75.3
Guerrero	94.2	96.9	70.7	87.2	58.8	73.4
Hidalgo	98.7	99.1	88.0	94.9	75.9	81.5
Jalisco	96.3	96.5	82.1	91.1	56.8	52.1
México	96.7	97.8	88.8	94.0	72.7	77.9
Michoacán	96.4	97.0	81.5	88.5	59.1	71.0
Morelos	95.9	96.8	85.1	92.6	60.9	70.2
Nayarit	97.7	98.6	86.7	94.9	63.7	71.5
Nuevo León	98.0	97.9	89.4	94.0	54.1	68.5
Oaxaca	96.2	96.9	73.2	83.5	67.6	77.7
Puebla	97.9	98.6	83.0	93.9	67.5	77.6
Querétaro	96.4	96.6	82.2	91.8	60.4	70.9
Quintana Roo	97.3	96.5	81.3	90.9	64.2	75.6
San Luis Potosí	97.8	98.1	70.5	91.7	65.1	77.9
Sinaloa	96.5	97.9	81.6	91.0	70.6	78.6
Sonora	97.7	96.8	85.9	93.4	63.9	86.4
Tabasco	98.2	97.6	85.1	89.6	68.5	76.8
Tamaulipas	97.2	97.8	86.9	92.9	70.6	76.2
Tlaxcala	97.2	98.0	93.1	95.7	77.8	84.3
Veracruz	97.1	98.4	74.7	88.2	64.6	69.3
Yucatán	96.7	96.7	76.2	87.5	51.7	69.5
Zacatecas	98.6	98.9	86.9	94.0	70.0	80.3
Nacional	96.9	97.3	82.4	91.7	63.7	72.7

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2013-2014 y ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

Al tener un descenso importante en la matriculación oportuna entre niveles, pero en este caso entre primaria y secundaria, Oaxaca y Veracruz se encuentran en una situación parecida: de porcentajes superiores a 96% descendieron a 83.5 y 88.2%, respectivamente, en el ciclo 2018-2019. Por último, en todas las entidades se observa una mejoría en la matriculación oportuna de NNAJ, especialmente en educación secundaria y media superior. Destaca Guanajuato, con incrementos superiores a 20 puntos porcentuales.



Las escuelas de contextos desfavorables matriculan alumnos con extraedad grave en mayor proporción, excepto en educación media superior, quizá por la escasez de planteles en ese tipo de localidades.

Extraedad grave

Si una niña o niño ingresa de manera oportuna a la primaria y sigue una trayectoria ininterrumpida, entonces avanza un grado escolar cada año; así, se espera que tenga, por ejemplo, 9 años en cuarto de primaria, 13 años en segundo de secundaria y 17 años en tercero de bachillerato. El término de *extraedad* remite a una condición en la que los estudiantes tienen una edad mayor a la idónea para cursar un nivel o tipo educativo; la extraedad grave hace referencia a los estudiantes que cursan un cierto grado escolar teniendo dos años o más por encima de la edad idónea o esperada para ello. Siguiendo con el ejemplo, un estudiante con 11 años en tercer grado de primaria estaría en condición de extraedad grave, como uno que con 15 años o más cursa el segundo grado de secundaria.

El porcentaje de *extraedad grave* se calcula dividiendo el número de estudiantes con dos años o más por encima de la edad idónea entre el total en cada nivel educativo, lo que se multiplica por cien. Este indicador es una aproximación para conocer cuántos alumnos tuvieron algún tipo de problema que impidió un tránsito escolar sin interrupciones: cuando un estudiante se encuentra en esta condición, se infiere que ha experimentado una matriculación tardía, repitió algún grado o suspendió sus estudios temporalmente.

Es importante conocer la extensión de la extraedad grave en cada nivel y tipo educativo, porque la experiencia demuestra que los estudiantes en tal condición tienen mayor probabilidad de ser expulsados del sistema. Sin embargo, ello no debe tener una connotación negativa, en el sentido de impedir que el estudiante pueda matricularse debido a su edad. Al contrario, se trata de identificar en qué situaciones es necesario adoptar medidas inclusivas que le permitan acceder a la educación y recuperar en lo posible su tránsito regular.

En el ciclo escolar 2018-2019 el porcentaje de estudiantes en condición de extraedad grave fue de 1.1% en educación primaria, 2% en secundaria y 10.6% en media superior. Al comparar con los valores que tomaba el indicador cinco ciclos escolares antes, se observa que cada vez es mayor el número y la proporción de estudiantes que siguen una trayectoria ideal, puesto que los porcentajes de estudiantes en condición de extraedad eran más altos; en el ciclo escolar 2013-2014 estos porcentajes fueron de 2.9% en primaria, 4% en secundaria y 15.5% en educación media superior (tabla 3.3.2.1).

De acuerdo con el resto de los indicadores sobre la trayectoria educativa, los porcentajes de mujeres en condición de extraedad grave son inferiores a los de los hombres; asimismo, conforme se avanza en los niveles educativos, la brecha entre ambos sexos se agranda. El indicador también evidencia las desigualdades, y muestra que los estudiantes en contextos menos favorables tienen menos posibilidades de ingresar al sistema, de hacerlo de manera oportuna y de seguir una trayectoria ideal.

Tabla 3.3.2.1 Porcentaje de estudiantes con extraedad grave por nivel o tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento según sexo, grado de marginación y condición multigrado (2013-2014 y 2018-2019)

Nivel o tipo educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Total		2018-2019						Condición multigrado					
				2013-2014			2018-2019			Grado de marginación			Multigrado		
		Total		Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Muy alto y alto	Muy bajo, bajo y medio	Total	Mujeres	Hombres	Total
Primaria	General público	2.6	2.0	3.2	1.0	0.8	1.1	1.2	1.0	1.4	0.8	0.7	0.9	1.7	1.5
	Indígena público	9.2	7.8	10.5	3.2	2.8	3.7	3.2	2.7	3.7	3.1	2.8	3.4	3.5	3.0
	Comunitario público	9.8	8.9	10.6	3.7	3.4	4.0	3.3	3.1	3.5	4.1	3.1	5.0	3.7	3.4
	Privado	0.5	0.4	0.6	0.4	0.4	0.5	0.3	0.3	0.4	0.4	0.4	0.5	n.a.	n.a.
	Total	2.9	2.3	3.4	1.1	0.9	1.2	1.5	1.3	1.7	0.7	0.6	0.8	2.2	2.0
Secundaria	General público	2.8	2.0	3.5	1.3	1.0	1.7	1.9	1.4	2.3	1.2	0.9	1.4	n.a.	n.a.
	Técnica público	3.1	2.2	3.9	1.4	1.0	1.8	2.2	1.6	2.8	1.0	0.7	1.3	n.a.	n.a.
	Telesecundaria público	7.9	6.0	9.8	3.9	3.0	4.7	4.2	3.3	5.0	3.1	2.3	3.8	4.4	3.6
	Trabajadores público	36.2	29.9	40.9	25.3	21.5	28.1	15.9	13.4	18.1	27.7	23.9	30.5	n.a.	n.a.
	Comunitario público	12.6	11.4	13.6	6.0	5.8	6.2	6.0	5.8	6.1	5.3	4.4	6.2	5.6	5.3
	Privada	1.2	0.9	1.6	0.9	0.6	1.1	1.1	0.7	1.4	0.8	0.6	1.0	n.a.	n.a.
	Total	4.0	2.9	5.0	2.0	1.5	2.4	3.0	2.4	3.7	1.3	1.0	1.7	4.7	4.1
Media superior	Federal	11.9	10.4	13.3	8.9	8.0	9.8	10.9	9.8	12.1	8.2	7.3	9.0	n.a.	n.a.
	Estatat	12.9	10.9	14.9	7.9	6.7	9.1	7.1	5.9	8.3	8.5	7.2	9.7	n.a.	n.a.
	Autónomo	15.1	13.2	17.2	10.7	9.1	12.6	9.5	7.5	11.8	11.0	9.4	12.7	n.a.	n.a.
	Privado	26.0	23.9	28.3	19.1	18.1	20.3	14.4	13.5	15.4	19.7	18.6	20.9	n.a.	n.a.
	Total	15.5	13.7	17.4	10.6	9.5	11.7	8.2	7.0	9.4	11.5	10.5	12.6	n.a.	n.a.

* Se considera preescolares multigrado a los preescolares unitarios con dos o tres grados; las primarias tienen esta composición cuando todos sus docentes atienden más de un grado; las secundarias multigrado son las secundarias unitarias o bidoceñas.

n.a. No aplica.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2013-2014 y ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYE, 2019), *Marco Geoestadístico Nacional. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Locales* (INEGI, 2019b); *Índice de Marginación por Localidad 2010* (Conapo, 2012a), e *Índice de Marginación Urbana 2010* (Conapo, 2012b).

Las escuelas comunitarias matriculan en mayor proporción a estudiantes en condición de extraedad grave, y les sigue el servicio indígena. No sorprende que en las secundarias para trabajadores, en concordancia con el objetivo para el que fueron creadas, 1 de cada 4 matriculados presente condición de extraedad grave.

En la educación media superior privada 1 de cada 5 estudiantes presenta una condición de extraedad grave. Este fenómeno también se aprecia al analizar otros indicadores sobre tránsito escolar. El resultado sugiere que los jóvenes que no han logrado concluir la educación obligatoria muestran acercamientos a la diversidad de opciones educativas ofrecidas habitualmente por los planteles de sostenimiento privado, especialmente en las modalidades mixtas y no escolarizadas.

Las cifras según el grado de marginación acentúan las desigualdades y evidencian que en las escuelas ubicadas en comunidades con mayores carencias la proporción de estudiantes en condición de extraedad grave es mayor. La excepción es la educación media superior, donde los planteles en localidades de muy baja, baja y media marginación presentan mayor proporción de estudiantes en condición de extraedad grave; esto puede estar relacionado con la escasa disponibilidad de planteles en localidades de alta y muy alta marginación, y con la mayor oportunidad de los jóvenes en contextos urbanos para retomar sus estudios en este tipo educativo. También podría deberse a que en los contextos donde hay poca disponibilidad de servicios de educación media superior los adolescentes con una trayectoria escolar irregular o interrumpida –y, por tanto, que se encuentran en condición de extraedad grave– tienen menos oportunidades de acceder a los pocos centros escolares disponibles en sus localidades.

Algunas entidades federativas en el ciclo 2013-2014 tuvieron porcentajes relativamente altos de estudiantes en condición de extraedad grave desde la educación primaria. Ello significa que en dichas entidades niñas y niños enfrentan mayores dificultades para ingresar a la educación y, cuando lo logran, son susceptibles de reprobación y repetir algún grado. Yucatán, Veracruz, Chiapas, Oaxaca y Guerrero mostraron porcentajes superiores a 5% (5, 5.5, 6.2, 6.8 y 7.9%, respectivamente). Después de cinco ciclos escolares, estos porcentajes se redujeron en más de la mitad en todos los casos (tabla 3.3.2.2).

En la educación media superior puede apreciarse de mejor forma cómo ha sido la trayectoria de los estudiantes que han continuado en la educación obligatoria y han sufrido algún evento que los aleja de un tránsito regular. En Jalisco, Colima, Nuevo León y la Ciudad de México se presentan las mayores proporciones de estudiantes en condición de extraedad grave, con porcentajes que van de 14.8 a 19.7%. En el otro extremo, San Luis Potosí, Tlaxcala y Sonora tienen la menor proporción, con valores de 6% o menos. Esto no significa que las entidades con poca extraedad brinden las mejores condiciones para su población joven; posiblemente valores tan bajos se deban a que un número significativo de adolescentes y jóvenes truncan su trayectoria educativa y no logran llegar a la educación media superior, y los que llegan a este



tipo educativo tienen mejores condiciones para transitar ininterrumpidamente por la educación obligatoria. Así, quienes alcanzan a matricularse presentan en mayor medida trayectorias ininterrumpidas, pero muchos otros, lamentablemente, se quedan en el camino.

Tabla 3.3.2.2 Porcentaje de estudiantes con extraedad grave por entidad federativa según nivel educativo (2013-2014 y 2018-2019)

Entidad federativa	Nivel educativo y ciclo escolar					
	Primaria		Secundaria		Media superior	
	2013-2014	2018-2019	2013-2014	2018-2019	2013-2014	2018-2019
Aguascalientes	1.5	0.6	1.8	1.1	11.0	7.3
Baja California	1.1	0.8	2.9	1.4	16.7	11.0
Baja California Sur	2.0	0.7	3.5	1.5	12.3	7.7
Campeche	3.6	1.2	7.1	2.5	15.9	10.3
Coahuila	1.2	0.2	1.6	0.6	15.0	9.4
Colima	3.7	1.7	5.3	2.7	16.6	15.0
Chiapas	6.2	2.5	8.2	3.9	17.1	13.3
Chihuahua	1.8	1.2	2.7	1.3	13.9	8.6
Ciudad de México	1.0	0.9	2.7	1.4	18.4	14.8
Durango	1.8	0.7	2.6	1.3	14.7	11.2
Guanajuato	1.8	0.6	4.0	1.2	17.1	9.3
Guerrero	7.9	2.2	9.6	4.4	16.5	11.2
Hidalgo	1.6	0.5	2.6	1.0	9.9	6.2
Jalisco	2.9	1.4	3.1	1.5	23.6	19.7
México	1.6	0.6	2.3	1.1	11.3	7.2
Michoacán	4.6	1.8	5.1	3.0	25.3	13.6
Morelos	2.2	0.9	2.6	1.4	16.5	13.5
Nayarit	1.8	0.6	2.5	1.0	18.5	12.3
Nuevo León	0.9	0.4	1.4	0.8	21.7	14.8
Oaxaca	6.8	2.7	9.2	5.4	12.0	7.7
Puebla	2.6	0.7	3.8	1.6	13.8	8.5
Querétaro	2.1	0.6	3.5	1.3	12.6	7.7
Quintana Roo	2.2	1.3	4.5	2.1	14.3	8.5
San Luis Potosí	3.0	1.0	5.4	1.9	12.0	6.0
Sinaloa	2.5	0.6	3.1	1.4	12.5	7.7
Sonora	1.1	0.7	1.8	0.8	8.0	3.8
Tabasco	2.0	1.2	3.1	3.1	9.9	7.7
Tamaulipas	1.9	0.7	2.2	1.2	11.5	9.0
Tlaxcala	0.9	0.4	1.3	0.7	9.0	4.7
Veracruz	5.5	1.1	7.4	3.9	15.9	11.6
Yucatán	5.0	1.8	7.8	3.8	22.5	12.4
Zacatecas	1.4	0.4	2.3	1.2	13.2	8.2
Nacional	2.9	1.1	4.0	2.0	15.5	10.6

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2013-2014 y ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).



Sin importar el nivel o el tipo educativo, ni el tipo de servicio o sostenimiento, las mujeres cuentan con mayores porcentajes de aprobación que los hombres.

Aprobación

La aprobación de un estudiante implica un proceso en el cual docentes o unidades educativas acreditadoras avalan sus aprendizajes y certifican que posee los conocimientos y competencias esperados del grado. Cuando esto sucede, el estudiante está en condición de promoverse al siguiente grado y, si es el último del nivel educativo, alcanza la posibilidad de transitar al consecutivo superior. Si estaban en el último grado de media superior, se espera que los alumnos cuenten con elementos para seguir desarrollando una ciudadanía responsable y activa ante las necesidades de la sociedad, sin coartar la posibilidad de que continúen en la educación superior.

Los criterios para considerar que un estudiante puede aprobar el grado varían entre los niveles, los tipos educativos y, por supuesto, el grado. Estos requisitos, en apariencia, son cada vez más estrictos; en el ciclo escolar 2018-2019, para acreditar los primeros tres grados de primaria era necesario tener un promedio final mínimo de 6.0, a diferencia de las normas de cinco años atrás, cuando bastaba con haber cursado el grado para acreditarlo. Con sus variantes, se considera que un estudiante puede acreditar el grado cuando en todas o algunas asignaturas esenciales tiene un promedio superior a 6.0; en otros casos, cuando su promedio final es igual a esta cifra. En el caso de la educación media superior los criterios varían en la enorme diversidad de tipos de planteles.

En la educación secundaria y la media superior existe la posibilidad de promoverse al siguiente grado sin haber acreditado el actual. Esto sucede cuando el estudiante no ha aprobado alguna o algunas asignaturas, pero mientras cursa el grado al cual fue promovido aprovecha los periodos de regularización para acreditarlas mediante mecanismos como los exámenes extraordinarios.

Para el cálculo de la *tasa de aprobación* es necesario conocer cuántos alumnos acreditaron el grado –sea al final del ciclo escolar o después del periodo de regularización– y dividirlos entre la matrícula total, también al final del ciclo escolar, todo multiplicado por cien. Así, la construcción del indicador considera sólo a estudiantes que llegaron al final del periodo, no así a quienes se expulsó en el transcurso del ciclo.

La educación primaria promueve prácticamente a todos los estudiantes que concluyen el ciclo escolar; la tasa de aprobación en el ciclo 2017-2018 alcanza 99.1%, y coincide exactamente con el valor de cinco años antes. En la educación secundaria, 90.1% de los estudiantes al final del ciclo escolar aprueba, y después del periodo de regularización alcanzan 94.9%. Este valor es casi igual al alcanzado en el ciclo 2012-2013 –94%–, por lo tanto, el aspecto que ha mejorado tiene que ver con la proporción de quienes aprueban al finalizar el ciclo, es decir, antes del proceso de regularización (tabla 3.3.3.1).

Tabla 3.3.3.1 Tasa de aprobación por nivel o tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento según sexo y periodo (2012-2013 y 2017-2018)

Nivel o tipo educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	2012-2013						2017-2018					
		Al final de cursos			Al 30 de septiembre			Al final de cursos			Al 30 de septiembre		
		Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres
Primaria	General público	99.2	99.4	99.0	n.a.	n.a.	n.a.	99.2	99.3	98.9	n.a.	n.a.	n.a.
	Indígena público	97.8	98.2	97.4	n.a.	n.a.	n.a.	97.8	98.3	97.3	n.a.	n.a.	n.a.
	Comunitario público	90.0	90.4	89.7	n.a.	n.a.	n.a.	97.5	97.5	97.5	n.a.	n.a.	n.a.
	Privado	99.5	99.6	99.5	n.a.	n.a.	n.a.	99.7	99.7	99.6	n.a.	n.a.	n.a.
	Total	99.1	99.3	98.9	n.a.	n.a.	n.a.	99.1	99.3	98.9	n.a.	n.a.	n.a.
Secundaria	General público	85.8	90.5	81.1	92.8	95.2	90.3	88.1	92.2	83.9	93.7	95.8	91.6
	Técnica público	83.9	89.2	78.7	91.3	94.1	88.5	86.3	91.1	81.4	92.7	95.2	90.1
	Telesecundaria público	97.1	98.3	95.9	98.5	99.1	97.9	96.9	98.1	95.8	98.2	98.9	97.6
	Trabajadores público	79.2	84.1	75.7	85.9	89.3	83.5	80.7	85.0	77.4	88.1	91.4	85.6
	Comunitario público	96.4	97.5	95.4	97.4	98.2	96.7	98.9	99.4	98.5	99.2	99.4	98.9
	Privada	91.9	94.3	89.5	98.3	98.7	97.8	94.1	96.1	92.0	98.4	98.9	97.8
	Total	88.2	92.1	84.3	94.0	96.0	92.0	90.1	93.5	86.7	94.9	96.6	93.1
Media superior	Federal	60.3	65.6	55.3	75.7	79.4	72.1	67.6	73.0	62.3	80.6	83.8	77.5
	Estatad	70.5	75.6	65.3	88.0	90.2	85.8	76.4	81.2	71.3	88.7	91.0	86.4
	Autónomo	61.6	66.0	56.8	81.5	84.0	78.8	64.8	70.3	58.6	77.2	81.5	72.3
	Privado	78.0	81.2	74.5	92.8	94.1	91.3	81.0	83.8	77.8	90.8	92.2	89.2
	Total	68.5	73.2	63.6	85.3	87.8	82.7	74.0	78.6	69.1	86.0	88.5	83.3

n.a. No aplica.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (fin del ciclo escolar 2012-2013, inicio del ciclo escolar 2013-2014 y ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYE, 2019).

En la educación media superior la aprobación posterior al periodo de regularización se ha mantenido casi en el mismo nivel, 85.3 y 86%. En este caso, la diferencia se observa en que cada vez es mayor la proporción que aprueba al finalizar el ciclo escolar sin recurrir a exámenes extraordinarios (68.5 y 74%); aun así, en el ciclo escolar 2017-2018 los aprobados al 30 de septiembre, después del periodo de regularización, siguen representando una proporción alta del total (12%).

Sin importar el nivel o el tipo educativo, ni el tipo de servicio o sostenimiento, las mujeres muestran mayores porcentajes de aprobación respecto a los hombres. También recurren en menor medida a los periodos de regularización para alcanzar estos niveles de aprobación, pues la acreditación de los hombres al final del ciclo escolar es aún más baja: un número importante de quienes aprueban lo hace a partir de estos periodos.

Existen diferencias que evidencian las desigualdades entre NNAJ en sus diversos contextos. Quienes acuden a primarias comunitarias o indígenas presentan menores tasas de aprobación (90 y 97.8%, respectivamente) que los de escuelas generales, donde casi todos logran aprobar (99.2%). En secundaria ocurre lo contrario; las escuelas comunitarias y las telesecundarias tienen valores más altos en la tasa de aprobación (96.4 y 97.1%, en ese orden), lo cual podría relacionarse con la pertenencia a los programas sociales, pues la aprobación del grado es uno de los requisitos indispensables para asegurar el estímulo social y económico. En las secundarias para trabajadores se presenta la menor tasa de aprobación en este nivel educativo (79.2%), lo cual describe las dificultades que enfrentan adolescentes y jóvenes para acreditar el grado en este tipo de servicio.

La educación media superior muestra los niveles de aprobación más bajos y también la mejora más alta en los últimos cinco años. En el ciclo escolar 2012-2013 sólo 60.3% de los jóvenes en planteles de sostenimiento federal alcanzaba al final del ciclo la oportunidad de promoverse al siguiente grado. Esta proporción se incrementó a 67.6% en el ciclo 2018-2019 y, si se considera el periodo de regularización, llegó a 80.6%. La menor aprobación se observa en los planteles de sostenimiento autónomo, con 77.2%, considerando ya el periodo de regularización, lo que contrasta con los 9 de cada 10 jóvenes que aprueban en los planteles privados.

La situación en cada una de las entidades mostró particularidades que contrastan con los datos promedio a escala nacional. Existen entidades donde la aprobación ha disminuido, como Guerrero, Ciudad de México, Chiapas, Guanajuato y Baja California Sur, con disminuciones que van de -1.4 a -6.8% en la educación media superior, considerando el periodo de regularización. Otras entidades experimentaron crecimientos importantes en esta misma condición; por ejemplo, Colima aumentó en 9.2% en el periodo de comparación, y Aguascalientes, 5.4 puntos porcentuales (tabla 3.3.3.2).

Tabla 3.3.3.2 Tasa de aprobación por entidad federativa según nivel educativo y periodo (2012-2013 y 2017-2018)

Entidad federativa	Tasa de aprobación									
	Primaria		Secundaria				Media superior			
	2012-2013	2017-2018	2012-2013		2017-2018		2012-2013		2017-2018	
			Fin de ciclo	30-sep	Fin de ciclo	30-sep	Fin de ciclo	30-sep	Fin de ciclo	30-sep
Aguascalientes	99.6	99.2	87.7	93.0	85.7	91.2	65.8	79.9	75.2	85.3
Baja California	99.6	99.2	88.4	92.5	89.4	93.7	67.2	84.2	75.1	86.5
Baja California Sur	99.4	99.3	90.7	95.3	93.0	96.6	74.3	87.9	77.8	86.5
Campeche	98.9	98.8	80.7	89.6	88.0	93.4	61.0	85.0	69.1	87.6
Coahuila	99.5	99.8	89.8	99.0	96.6	98.3	71.2	87.3	76.3	90.1
Colima	99.3	98.3	85.9	92.5	86.1	92.8	70.6	83.7	83.8	92.9
Chiapas	99.2	98.2	93.7	96.6	92.8	95.9	79.4	93.8	85.9	89.1
Chihuahua	99.5	99.0	82.8	92.3	85.3	92.7	66.8	82.1	70.9	83.5
Ciudad de México	99.5	99.5	88.0	92.0	89.4	93.4	55.8	74.8	61.0	69.0
Durango	99.4	99.6	81.1	91.2	81.7	90.5	66.0	86.5	72.7	86.9
Guanajuato	99.7	99.7	91.8	95.4	95.7	97.4	68.2	89.2	73.0	87.0
Guerrero	98.4	98.5	88.7	94.2	90.5	95.1	71.9	87.5	70.5	80.7
Hidalgo	98.7	99.2	93.8	97.1	93.1	96.2	67.2	83.6	74.5	87.4
Jalisco	98.9	98.8	90.9	95.3	93.6	96.5	69.1	83.2	75.2	85.5
México	99.7	99.7	90.7	95.6	93.2	96.7	70.4	90.2	75.5	91.3
Michoacán	98.4	99.0	77.8	88.0	79.8	88.7	66.0	87.3	70.4	87.5
Morelos	99.7	99.7	89.2	94.5	92.0	96.1	67.8	82.3	74.1	85.9
Nayarit	99.5	99.7	91.7	97.0	92.8	97.4	68.6	82.7	73.5	89.3
Nuevo León	99.6	99.3	85.6	94.1	87.9	94.9	65.0	79.9	66.6	80.8
Oaxaca	96.2	98.7	90.0	94.1	93.5	96.6	65.2	85.0	73.4	89.2
Puebla	99.4	99.4	92.2	96.7	91.1	96.0	79.4	89.7	82.4	91.9
Querétaro	99.2	98.8	81.6	89.4	84.8	92.0	65.5	82.8	68.5	83.8
Quintana Roo	99.4	98.1	88.4	93.5	87.8	92.7	74.3	85.3	79.0	87.6
San Luis Potosí	98.9	98.8	87.5	94.3	88.2	94.4	61.3	84.7	73.1	87.2
Sinaloa	99.0	99.1	79.6	90.6	82.5	91.5	66.8	85.3	71.3	87.1
Sonora	97.5	99.6	89.8	95.0	91.6	95.8	70.0	79.3	74.0	82.7
Tabasco	99.1	99.1	86.5	91.6	92.6	96.7	68.8	88.3	81.9	90.7
Tamaulipas	99.1	99.4	81.5	88.6	82.5	90.6	74.6	87.5	79.7	89.8
Tlaxcala	99.7	99.8	84.7	93.3	87.5	94.4	71.0	84.6	76.1	88.5
Veracruz	98.6	98.5	88.0	94.8	88.6	94.9	70.4	87.7	76.0	88.8
Yucatán	98.9	97.2	82.2	92.6	84.9	91.2	66.2	79.7	70.3	79.9
Zacatecas	99.5	99.6	86.5	93.1	87.7	93.6	68.2	88.0	75.5	89.5
Nacional	99.1	99.1	88.2	94.0	90.1	94.9	68.5	85.3	74.0	86.0

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (fin del ciclo escolar 2012-2013, inicio del ciclo escolar 2013-2014 y ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

Es importante mencionar que la aprobación no da cuenta de los alcances en los aprendizajes, pues es posible que un estudiante sea aprobado a pesar de no contar con los conocimientos y las competencias deseados. Sin embargo, el indicador sí es útil para analizar la continuidad en la trayectoria escolar de los estudiantes; además, en relación con las diferencias claras en los distintos entornos donde se ubican las escuelas, señala aquellos donde debe prestarse especial atención, ya que la repro- bación puede ser un precursor del abandono escolar.



En la educación media superior se observa la mayor desincorporación de jóvenes del SEN, quizá porque asumen más responsabilidades: las opciones no escolarizadas podrían constituir una oportunidad para quienes dejan las actividades presenciales.

Abandono escolar

Para asegurar el ejercicio pleno del derecho a la educación es fundamental garantizar la permanencia en el Sistema Educativo Nacional de NNAJ en su totalidad, hasta que concluyan –al menos– la educación obligatoria. Desafortunadamente, de quienes logran acceder a la educación primaria, no todos consiguen permanecer en la escuela hasta egresar de media superior. El abandono es uno de los fenómenos que suelen truncar la vida escolar de los estudiantes; el origen multicausal de este problema se relaciona con riesgos de diferente tipo que en ocasiones pueden traspasar los límites de la escuela, como las condiciones socioeconómicas, familiares, comunitarias y personales. Esto no exime al SEN de implementar medidas que les permitan a las y los estudiantes continuar en la comunidad escolar. Hallar los mecanismos de atención a las necesidades de cada estudiante en situación de riesgo a fin de evitar en la medida de lo posible que el propio sistema lo expulse o separe debe ser una de las prioridades para las autoridades educativas en todos los niveles. Tampoco se excluye la responsabilidad de padres y madres de familia, pues la educación obligatoria se cursa durante la minoría de edad, y son ellos los responsables de asegurar que sus hijas e hijos acudan a la escuela.

Con el fin de conocer en qué magnitud los estudiantes son desincorporados de los servicios educativos se utiliza la *tasa de abandono*. Este indicador mide la proporción de NNAJ que no concluyen un ciclo escolar en algún grado de determinado nivel educativo, o la de quienes, sin haber concluido el nivel, no se inscriben en el siguiente ciclo. Así, el indicador no estima el abandono definitivo –es decir, el de aquellos que no vuelven a inscribirse en el sistema educativo– ni el de quienes lo suspenden por más de un ciclo escolar.

Su cálculo se hace comparando, para cada nivel educativo, la matrícula al inicio de dos ciclos escolares consecutivos. El número de estudiantes que *abandonan* será el de aquellos que, una vez iniciado un ciclo, no se matriculan en el siguiente; es decir, la diferencia entre ambas matrículas, sin considerar a los de nuevo ingreso y a los que concluyen el nivel, todo respecto al número de estudiantes que originalmente iniciaron. Así, puede distinguirse a quienes dejan de asistir durante el transcurso del ciclo escolar de los que, al concluirlo, lamentablemente ya no se inscriben al siguiente.

Aunque el abandono en educación primaria es relativamente bajo, se estima que para el ciclo escolar 2017-2018 poco más de 72 000 niñas y niños matriculados al inicio ya no se inscribieron en el siguiente. En esta misma condición se encontraron cerca de 300 000 adolescentes en la educación secundaria. La tasa de abandono representó 0.5 y 4.6% para primaria y secundaria, respectivamente (tabla 3.3.4.1).

El abandono escolar es más relevante y despierta más interés en la educación media superior por diversas razones: por el momento de la vida en que se encuentran quienes la estudian, pues es una etapa de preparación para transitar a la adultez

Tabla 3.3.4.1 Tasa de abandono por nivel o tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento según sexo (2012-2013 y 2017-2018)

Nivel o tipo educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Tasa de abandono			Estudiantes que abandonan					
		2012-2013			2017-2018			2012-2013		
		Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres
Primaria	General público	0.6	0.5	0.8	0.4	0.2	0.5	78 075	29 214	48 861
	Indígena público	1.8	1.7	2.0	1.1	1.1	1.1	15 591	7 012	8 579
	Comunitario público	4.6	4.8	4.5	5.0	4.8	5.2	5 265	2 630	2 635
	Privado	1.1	1.1	1.2	1.1	1.0	1.3	14 456	6 786	7 670
	Total	0.8	0.6	0.9	0.5	0.4	0.6	113 387	45 642	67 745
Secundaria	General público	5.5	4.3	6.7	4.7	3.6	5.9	149 980	58 845	91 135
	Técnica público	6.2	4.9	7.4	5.4	4.1	6.8	107 550	42 452	65 098
	Telesecundaria público	4.9	4.7	5.1	4.6	4.1	5.2	64 351	29 916	34 435
	Trabajadores público	3.8	3.0	4.3	1.7	0.8	2.3	1 073	359	714
	Comunitario público	7.6	6.8	8.4	4.8	4.2	5.5	2 439	1 081	1 358
	Privada	0.1	-0.2	0.3	1.2	0.6	1.8	299	-551	850
	Total	5.1	4.2	6.0	4.6	3.5	5.6	325 692	132 102	193 590
Media superior	Federal	16.5	13.6	19.2	15.8	13.4	18.0	163 950	65 303	98 647
	Estatel	15.5	13.7	17.3	13.5	11.5	15.6	316 480	139 999	176 481
	Autónomo	5.8	3.7	8.0	13.3	12.1	14.7	31 619	10 621	20 998
	Privado	14.4	13.3	15.7	16.0	14.6	17.5	124 203	59 091	65 112
	Total	14.3	12.3	16.3	14.5	12.6	16.4	636 252	275 014	361 238
Total		14.3	12.3	16.3	14.5	12.6	16.4	636 252	275 014	361 238

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2012-2013, inicio del ciclo escolar 2013-2014 y años escolares 2017-2018 y 2018-2019) (SEP-DGPPYE, 2019).

y donde se observa un crecimiento relevante de las responsabilidades; por ser el último tramo del conjunto obligatorio y, no menos importante, por ser el tipo educativo donde existe la mayor desincorporación de jóvenes del sistema. En el ciclo escolar 2017-2018, 756 909 jóvenes que cursaban la educación media superior y, sin haberla concluido, no se inscribieron al ciclo 2018-2019 dentro de la modalidad escolarizada y mixta. Esto representa 14.5% de quienes inicialmente se habían matriculado. Se hace énfasis en la modalidad porque posiblemente algunos de quienes se desincorporan de las opciones presenciales transiten hacia la modalidad no escolarizada.

En el periodo comprendido entre los ciclos 2012-2013 y 2017-2018, se aprecia en la educación básica una reducción tanto en el número como en el porcentaje de estudiantes que se separan de la escuela. No obstante, en la educación media superior hubo un incremento de 0.2%, esto es, 120 657 estudiantes más que abandonaron. Este aumento puede estar relacionado con el importante número de jóvenes que se han incorporado a la media superior desde el ciclo escolar 2013-2014 a partir del decreto de obligatoriedad, de los cuales una proporción no había tenido la oportunidad de cursarla, al no existir suficientes disponibilidad y flexibilidad de servicios. Resulta complicado retenerlos debido al mayor costo de oportunidad, pues, quizá, cuando ingresaron, se encontraban en otras actividades, muchas de ellas en el campo laboral.

Las mujeres abandonan en menor proporción que los hombres la primaria, la secundaria y la educación media superior. Las diferencias en la tasa de abandono entre ambos sexos son de 0.2, 2.1 y 3.8%, respectivamente. Por otro lado, entre los distintos tipos de servicios educativos, que en los hechos muestran una estratificación de las condiciones en las que opera cada escuela, se aprecian mayores tasas de abandono en aquellos con mayores desventajas en cuanto a infraestructura, equipamiento y disponibilidad de personal docente, y además en los situados en comunidades de mayor marginación. En el caso de las primarias y las secundarias, las comunitarias presentan una proporción más alta de estudiantes que abandonan estos niveles educativos —5 y 4.8%, respectivamente—. Los planteles de sostenimientos privado y federal en la educación media superior son los que experimentan la mayor desincorporación de jóvenes a las aulas, con 16 y 15.8%, respectivamente.

Las más altas tasas de abandono en secundaria entre las entidades federativas se aprecian en Michoacán, Colima, Durango, Guerrero, Zacatecas y Aguascalientes, con cifras por encima de 6%. En contraste, 14 entidades presentan tasas por debajo de la media nacional, encabezadas por Oaxaca y Baja California Sur. En lo referente a la educación media superior, con tasas por encima de 17% se encuentran Morelos, Ciudad de México, Guanajuato, Jalisco y Durango. Algunas de estas entidades, a partir del análisis de otros indicadores sobre tránsito escolar (matriculación oportuna, extraedad grave o aprobación), daban indicios de este problema en el tipo educativo (tabla 3.3.4.2).

Tabla 3.3.4.2 Tasa de abandono por entidad federativa según nivel educativo (2012-2013 y 2017-2018)

Entidad federativa	Nivel educativo y ciclo escolar					
	Primaria		Secundaria		Media superior	
	2012-2013	2017-2018	2012-2013	2017-2018	2012-2013	2017-2018
Aguascalientes	0.3	0.0	1.7	6.1	13.2	12.4
Baja California	0.3	0.4	6.1	4.6	18.8	14.8
Baja California Sur	0.6	-0.8	1.9	2.9	14.2	13.3
Campeche	0.5	1.4	7.0	5.2	15.3	14.8
Coahuila	0.1	0.3	9.4	3.8	18.7	15.8
Colima	0.0	1.5	7.7	7.0	17.7	13.3
Chiapas	1.6	1.2	4.7	5.9	14.4	12.1
Chihuahua	0.6	0.3	5.5	5.0	17.7	15.2
Ciudad de México	0.2	1.6	5.1	3.9	13.3	17.6
Durango	1.1	0.6	7.5	6.8	19.2	19.3
Guanajuato	0.8	0.3	5.8	4.5	18.2	18.0
Guerrero	1.4	2.1	5.4	6.3	15.8	14.4
Hidalgo	0.3	-0.4	3.2	3.1	15.4	14.8
Jalisco	1.2	0.5	5.6	4.9	6.2	18.5
México	0.5	0.6	3.2	3.5	15.0	13.2
Michoacán	-1.6	1.4	7.0	8.6	12.7	16.9
Morelos	0.9	1.1	3.3	4.6	19.1	17.2
Nayarit	0.0	0.6	2.0	4.3	11.1	16.5
Nuevo León	-0.2	-0.6	3.7	3.2	20.2	15.5
Oaxaca	3.6	-2.9	9.5	1.9	14.4	13.1
Puebla	0.7	0.3	4.0	4.2	10.5	10.3
Querétaro	0.0	-0.6	6.8	5.2	15.1	11.5
Quintana Roo	-0.1	-0.7	4.6	4.2	13.4	10.3
San Luis Potosí	0.9	0.3	4.9	5.0	12.3	12.5
Sinaloa	0.7	1.0	5.4	5.1	11.7	12.6
Sonora	1.0	1.0	5.1	4.6	16.7	15.6
Tabasco	0.6	1.0	5.3	3.2	12.6	10.6
Tamaulipas	2.6	0.7	5.3	5.5	14.2	13.7
Tlaxcala	-0.3	-0.1	4.3	4.0	13.7	11.7
Veracruz	1.2	1.0	4.6	5.2	14.6	11.9
Yucatán	1.0	0.3	7.9	4.6	12.8	13.9
Zacatecas	1.0	0.5	7.3	6.2	11.2	14.5
Nacional	0.8	0.5	5.1	4.6	14.3	14.5

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2012-2013, inicio del ciclo escolar 2013-2014 y ciclos escolares 2017-2018 y 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

Eficiencia terminal

No basta con garantizar que NNAJ accedan a la educación y aprueben cada grado: es fundamental que egresen efectivamente de cada nivel educativo. El SEN sería más eficiente si otorgara las condiciones para que todos los estudiantes, tras ingresar al primer grado de cada nivel, egresen en el tiempo esperado, es decir, sin repetir ningún grado o suspender los estudios de manera temporal.

Con base en la información disponible de la estadística del Formato 911, la *tasa de eficiencia terminal* se aproxima a medir qué proporción de los estudiantes que ingresan por primera vez logran egresar en el número de ciclos escolares de duración

de cada nivel. En el caso de primaria se calcula dividiendo el total de egresados del ciclo escolar 2017-2018 entre los nuevos ingresos a primer grado seis ciclos antes, es decir, en el ciclo 2012-2013, lo que se multiplica por cien. De manera similar, en secundaria se dividen los egresados del ciclo 2017-2018 entre los nuevos ingresos al primer grado, pero en el ciclo 2015-2016, ya que la duración del nivel es de tres años. La duración del tipo educativo medio superior no es fija; comúnmente es de tres años, pero algunos planes de estudio de bachillerato general dentro de la modalidad escolarizada pueden cursarse en dos. Ello se considera para el cálculo de la eficiencia terminal: dependiendo del nivel del que egresan los estudiantes, se toman en cuenta los nuevos ingresos dos o tres ciclos escolares antes.

Al concluir el ciclo escolar 2017-2018, egresó 97.5% de los estudiantes que se matricularon a primer grado de primaria seis años antes, 86% de los estudiantes de secundaria que ingresaron en el ciclo 2015-2016 y 63.3% de los de media superior que ingresaron en ese mismo ciclo o en 2016-2017, según el programa donde se inscribieron (tabla 3.3.5.1).

Tabla 3.3.5.1 Tasa de eficiencia terminal por nivel o tipo educativo, ámbito y grado de marginación según sexo (2012-2013 y 2017-2018)

Nivel o tipo educativo	Ciclos escolares					
	2012-2013			2017-2018		
	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres
Primaria	95.9	96.6	95.3	97.5	97.8	97.1
Secundaria	85.0	87.7	82.3	86.0	88.9	83.3
Media superior	63.0	67.1	59.1	63.3	67.7	59.0

Nivel o tipo educativo	Ámbito					
	Rural			Urbano		
	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres
Primaria	96.6	96.8	96.5	97.5	98.0	97.1
Secundaria	85.3	87.1	83.6	85.9	89.1	82.9
Media superior	81.7	85.7	78.0	61.2	65.7	56.8

Nivel o tipo educativo	Grado de marginación					
	Alta y muy alta			Muy baja, baja y media		
	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres
Primaria	97.2	97.6	96.8	97.4	97.8	97.1
Secundaria	83.9	86.6	81.3	87.1	90.1	84.3
Media superior	63.3	67.0	59.8	62.6	67.3	58.1

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio de los ciclos escolares 2007-2008, 2010-2011, 2011-2012, 2013-2014, 2015-2016, 2016-2017, inicio y fin del ciclo escolar 2012-2013 y ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

En comparación con el valor que tomó la tasa de eficiencia terminal cinco ciclos escolares antes, se observa una mejoría en todos los niveles educativos: al final del ciclo 2012-2013 egresaron en el tiempo esperado 95.9, 85 y 63% de los estudiantes que se habían matriculado en primaria, secundaria y media superior, respectivamente.

Son mayores las proporciones de mujeres que egresan en el tiempo idóneo en cada nivel educativo, en comparación con las de hombres: en primaria la diferencia fue ligeramente superior, en secundaria se incrementó, y en la media superior se presentó la brecha más amplia, con 8.7 puntos porcentuales en el ciclo escolar 2017-2018.

El lugar donde se ubica la escuela o el plantel de donde egresan los alumnos permite hallar diferencias asociadas con el contexto en la eficiencia terminal. En el caso de la primaria y la secundaria, quienes egresaron de escuelas ubicadas en localidades urbanas concluyen en mayor medida en el tiempo esperado respecto de los egresados de escuelas rurales. En la educación media superior el comportamiento es contrario: los planteles ubicados en localidades del ámbito rural tienen una mayor eficiencia terminal que los planteles urbanos. Ello puede estar vinculado a la poca disponibilidad de oferta educativa del tipo medio superior en zonas rurales y cierta selectividad consecuente: quienes logran ingresar al sistema educativo, con mayor frecuencia concluyen en tiempo.

Respecto a la eficiencia terminal en primaria a nivel de entidades federativas, 29 estados presentaron cifras por encima de 95%, las tres entidades por debajo de este nivel son Chiapas, Guerrero y Tamaulipas, esta última con 93.4% (tabla 3.3.5.2).

Tres entidades presentaron tasas de eficiencia terminal por encima de 90% en secundaria: Nuevo León, Hidalgo y Baja California Sur. En el extremo opuesto, las entidades con valores por debajo de 80% fueron Durango y Michoacán.

En la educación media superior llama la atención el caso de la Ciudad de México, donde sólo 1 de cada 2 estudiantes que ingresan por primera vez logra concluir en dos o tres ciclos escolares, según sea el caso. Este resultado puede estar asociado con que en la zona metropolitana del Valle de México el ingreso a este tipo se realiza mediante un concurso que les otorga un lugar en algún plantel de la zona a todos los demandantes del servicio, dependiendo de los resultados de un examen. Debido a este tipo de asignación de plantel, es posible que varios jóvenes, al sentirse insatisfechos con el que les fue asignado, intenten reingresar al subsistema, lo cual inherentemente disminuye la eficiencia terminal, pues les tomará más tiempo concluir.

Es importante mencionar que la metodología de cálculo no toma en cuenta que el conjunto de egresados puede provenir de distintas generaciones y tampoco permite diferenciar a quienes provienen de otras entidades federativas. Por ello, es posible que exista una sobrestimación de la tasa de eficiencia terminal, sobre todo donde se acentúan la multigeneración o la recepción de estudiantes que no iniciaron estudios en el plantel.

Tabla 3.3.5.2 Tasa de eficiencia terminal por entidad federativa según nivel educativo (2012-2013 y 2017-2018)

Entidad federativa	Nivel educativo y ciclo escolar					
	Primaria		Secundaria		Media superior	
	2012-2013	2017-2018	2012-2013	2017-2018	2012-2013	2017-2018
Aguascalientes	99.5	100.1	95.4	82.6	60.3	63.0
Baja California	92.7	97.1	84.3	86.8	58.5	61.5
Baja California Sur	97.0	101.1	93.0	91.1	63.4	64.6
Campeche	100.0	95.5	80.0	83.0	60.6	59.9
Coahuila	98.1	99.1	77.2	87.3	59.3	62.8
Colima	106.6	97.6	82.7	80.4	62.9	68.2
Chiapas	91.0	94.8	86.0	84.3	60.3	66.1
Chihuahua	93.8	97.5	83.2	82.8	56.1	59.7
Ciudad de México	96.6	97.4	84.1	88.1	65.3	49.6
Durango	96.8	95.3	80.0	79.9	56.9	53.0
Guanajuato	100.7	96.8	85.0	85.5	55.5	54.2
Guerrero	89.5	93.9	82.9	82.6	64.3	63.9
Hidalgo	102.4	101.5	90.9	91.0	60.7	60.3
Jalisco	95.5	96.4	82.9	84.6	78.9	64.7
México	98.2	98.5	89.5	89.5	63.1	64.3
Michoacán	96.7	95.5	76.5	76.5	59.2	59.7
Morelos	94.1	95.8	89.5	86.9	54.1	52.3
Nayarit	99.8	99.2	98.2	86.5	63.6	63.5
Nuevo León	97.5	102.9	87.2	90.2	58.9	66.2
Oaxaca	91.4	96.8	77.8	87.2	64.6	68.5
Puebla	97.5	98.5	87.9	87.8	65.6	72.9
Querétaro	97.7	103.0	80.1	83.6	65.9	67.5
Quintana Roo	97.4	103.2	84.5	86.9	68.8	69.4
San Luis Potosí	96.9	97.7	85.3	85.2	68.4	68.0
Sinaloa	100.9	97.1	83.5	85.2	66.6	69.4
Sonora	95.6	95.6	87.1	86.1	60.0	63.0
Tabasco	95.8	96.3	84.2	88.6	65.8	73.0
Tamaulipas	91.6	93.4	85.6	83.6	65.7	67.9
Tlaxcala	98.1	101.3	85.4	88.8	64.8	66.5
Veracruz	92.1	95.9	86.4	84.6	63.2	74.7
Yucatán	96.3	100.6	77.8	85.5	57.2	64.7
Zacatecas	95.4	95.6	78.9	82.5	64.1	63.2
Nacional	95.9	97.5	85.0	86.0	63.0	63.3

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio de los ciclos escolares 2007-2008, 2010-2011, 2011-2012, 2013-2014, 2015-2016, 2016-2017, inicio y fin del ciclo escolar 2012-2013 y ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).



En educación media superior, la demanda potencial de servicios educativos de las mujeres es mayor que la de los hombres y el porcentaje de atención a esta demanda también es más alta.

Atención a la demanda potencial

Los estadísticos e indicadores sobre el derecho de NNAJ a la educación mostrados hasta este punto del capítulo contribuyen a monitorear el acceso, el tránsito a lo largo de cada nivel educativo, la aprobación de cada grado y la conclusión del nivel en los tiempos estipulados. Sin embargo, para garantizar este derecho es preciso que las y los estudiantes que concluyen cada nivel transiten al siguiente sin interrupciones, y así entre los distintos tipos y niveles educativos hasta egresar al menos de la educación media superior.

Tradicionalmente, para analizar el tránsito entre niveles se ha utilizado la tasa de absorción, sin embargo, esta medida es muy susceptible a los reingresos de NNAJ al sistema educativo y a los ingresos pertenecientes a otras generaciones, lo cual es bastante frecuente en el caso de la educación media superior. Tales sobrestimaciones propician tasas de absorción por encima del valor teórico de 100%, las cuales imposibilitan conocer en realidad a cuántos de quienes egresan de un nivel educativo se les atiende en el siguiente.

Una alternativa práctica que reduce estos sesgos es el uso de otro indicador denominado *porcentaje de atención a la demanda potencial*. Se calcula para la educación secundaria y la media superior, e indica cuántos de los adolescentes y jóvenes susceptibles de recibir el servicio educativo están siendo atendidos en cada nivel.

En primera instancia, la demanda potencial la conforman la totalidad de estudiantes que, estando en determinado nivel, aún no lo concluyen, más las y los egresados del nivel educativo anterior con el antecedente para continuar. El porcentaje de atención a la demanda potencial se calcula entonces dividiendo el número de estudiantes matriculados en el nivel entre la demanda potencial, lo que se multiplica por cien.

Por ejemplo, en secundaria la demanda potencial la conforman aquellos estudiantes que un ciclo antes cursaban primero y segundo grados, los de tercer grado que no lograron egresar y los que no aprobaron cualquiera de los tres grados; se suma a esto la totalidad de estudiantes que en el ciclo escolar precedente egresaron de la educación primaria. Este conjunto tendría que estar siendo atendido en la educación secundaria, y en caso de representar 100% sería igual a la matrícula del nivel. El caso de la educación media superior es muy similar.

En el ciclo escolar 2018-2019 se atendió a 94.6% de los adolescentes susceptibles de recibir el servicio en secundaria, cifra superior en 0.3 puntos a la del ciclo 2013-2014. En media superior fue de 89.3%, y de 91.1% cinco años atrás, con lo cual se observa una disminución de 1.8 puntos porcentuales en este tipo educativo (tabla 3.3.6.1).

En términos absolutos, el número de jóvenes que debieron recibir atención en la media superior en el ciclo escolar 2018-2019 fue de 5 870 080, conformado por quienes egresaron de la secundaria en el ciclo 2017-2018 y quienes aún no concluían el tipo educativo; no obstante, en el mismo ciclo escolar sólo se matricularon 5 239 675

estudiantes. En secundaria, de los 6 845 861 adolescentes que requerían el servicio, sólo 6 473 608 estudiantes fueron atendidos. Como sucede en el resto de los indicadores presentados en esta sección, de manera general las mujeres reciben atención en mayor proporción respecto a los hombres; incluso en media superior representan una proporción mayor de demandantes: 50.2% contra 49.8%.

Tabla 3.3.6.1 Atención a la demanda potencial por nivel o tipo educativo según sexo (2013-2014 y 2018-2019)

Nivel educativo	2013-2014			2018-2019		
	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres
Atención a la demanda potencial						
Secundaria	94.3	94.9	93.7	94.6	95.4	93.7
Media superior	91.1	91.4	90.8	89.3	90.3	88.2
Demanda atendida						
Secundaria	6 571 858	3 254 118	3 317 740	6 473 608	3 200 975	3 272 633
Media superior	4 682 336	2 343 897	2 338 439	5 239 675	2 660 635	2 579 040
Demanda potencial						
Secundaria	6 970 396	3 427 996	3 542 400	6 845 861	3 354 677	3 491 184
Media superior	5 141 521	2 565 315	2 576 206	5 870 080	2 945 452	2 924 628

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2012-2013, inicio del ciclo escolar 2013-2014 y ciclos escolares 2017-2018 y 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

Debido al método de cálculo y a que muchos de los adolescentes y jóvenes que egresan cuentan con la posibilidad de acceder a una escuela o un plantel ubicado en una localidad o municipio distinto, este indicador no es pertinente para analizar el comportamiento de la atención considerando otras características, como el ámbito o el grado de marginación.

Las cinco entidades federativas que en el ciclo escolar 2018-2019 experimentaron la mayor atención a la demanda en secundaria fueron la Ciudad de México, Baja California Sur, Hidalgo, Nuevo León y Quintana Roo, con valores por encima de 96%. En la educación media superior, los estados en los que se verificó la menor atención fueron Oaxaca, Guerrero, Guanajuato y Sonora, con valores inferiores a 87% (tabla 3.3.6.2). Como se mencionó, la atención a la demanda potencial en este tipo educativo sufrió un retroceso a escala nacional de 1.8 puntos: 19 entidades federativas experimentaron disminución, entre las que destacan con la mayor contracción la Ciudad de México (−7.9), Colima (−6.9), Michoacán (−6.8) y Nayarit (−6.3).

Tabla 3.3.6.2 Atención a la demanda potencial por entidad federativa según nivel educativo (2013-2014 y 2018-2019)

Entidad federativa	Nivel educativo			
	Secundaria		Media superior	
	2013-2014	2018-2019	2013-2014	2018-2019
Aguascalientes	98.2	93.8	88.2	92.0
Baja California	94.0	95.5	88.0	90.9
Baja California Sur	97.9	97.1	94.0	91.2
Campeche	92.8	94.8	90.1	89.6
Coahuila	90.4	95.1	89.9	90.2
Colima	93.0	92.5	103.1	96.2
Chiapas	92.0	90.5	88.5	87.7
Chihuahua	92.9	93.4	89.4	89.5
Ciudad de México	97.1	97.6	100.5	92.6
Durango	92.2	92.9	91.0	87.9
Guanajuato	93.0	94.5	87.4	85.5
Guerrero	92.9	91.4	83.5	84.2
Hidalgo	96.6	96.7	86.4	88.0
Jalisco	94.1	94.1	96.9	91.4
México	95.7	95.5	85.5	87.2
Michoacán	92.1	91.0	95.1	88.3
Morelos	96.7	95.4	87.0	89.8
Nayarit	96.7	94.6	96.2	89.9
Nuevo León	96.4	96.6	88.4	88.3
Oaxaca	88.7	95.1	85.1	84.0
Puebla	94.6	94.2	92.3	91.3
Querétaro	93.6	94.7	91.3	91.3
Quintana Roo	95.5	96.5	95.8	91.7
San Luis Potosí	95.0	94.5	90.5	87.2
Sinaloa	94.1	95.1	97.6	93.1
Sonora	95.8	94.9	85.4	86.2
Tabasco	94.7	96.3	90.9	92.4
Tamaulipas	93.7	93.6	90.4	91.2
Tlaxcala	95.7	96.2	88.1	88.2
Veracruz	94.5	93.7	95.7	90.7
Yucatán	92.7	95.5	96.8	91.0
Zacatecas	92.9	93.3	91.0	87.5
Nacional	94.3	94.6	91.1	89.3

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio y fin del ciclo escolar 2012-2013, inicio del ciclo escolar 2013-2014 y ciclos escolares 2017-2018 y 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).



Atención a la demanda potencial en educación media superior

La población joven de este país requiere de diversas alternativas para ejercer su derecho a la educación. Un modo orientado a conocer en qué medida el SEN cumple con la oferta educativa demandada por las y los adolescentes que han egresado de secundaria y quienes aún no concluyen la educación media superior es la atención a la demanda potencial en educación media superior. Este indicador señala cuántos de tales jóvenes están siendo atendidos al contrastarse contra la matrícula.

A escala nacional, 89.3% del total de jóvenes egresados de secundaria, más los que aún no concluían la educación media superior, se inscribió en el ciclo escolar 2018-2019 en planteles de este tipo educativo.

El mapa 3.2 tiene el propósito de identificar si existe algún patrón regional que muestre los niveles de atención a la demanda potencial más bajos; al respecto puede señalarse lo siguiente:

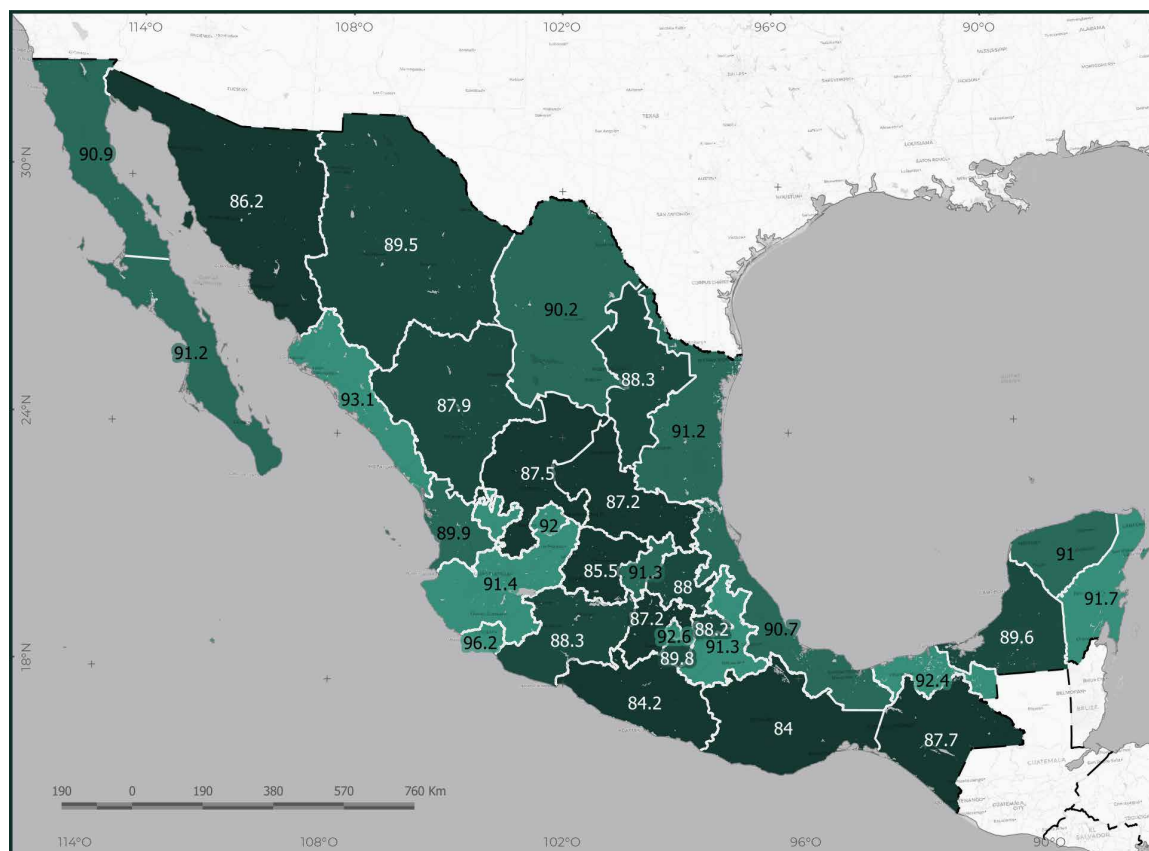
- En la región norte del país, Sonora y Durango presentan los porcentajes más bajos de atención a la demanda potencial de educación media superior, con 86.2 y 87.9%, respectivamente.
- En la región centro norte del territorio nacional, Zacatecas, San Luis Potosí y Guanajuato presentan también bajas proporciones de atención: 87.5, 87.2 y 85.5%, respectivamente.
- Finalmente, en la región sur se encuentran los porcentajes más bajos de atención a la demanda potencial en educación media superior: Guerrero y Oaxaca se ubicaron por debajo de 85% de atención.

Estas cifras hacen evidente que el Estado mexicano, en general, y el SEN, en particular, deben impulsar acciones adicionales a las ya ejercidas para ampliar la oferta de educación media superior y detectar poblaciones de estudiantes que han abandonado la escuela o están en riesgo de hacerlo, a fin de generar programas que incidan en su regreso y permanencia. Sólo así puede hablarse de una educación disponible y accesible para las y los jóvenes mexicanos.



Mapa 3.2 Atención a la demanda potencial en educación media superior

Porcentaje de atención a la demanda potencial en educación media superior durante el ciclo escolar 2018-2019



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio y fin del ciclo escolar 2017-2018 y ciclo escolar 2018-2019) (SEP-DGPPYEE, 2019).

Nacional: 89.26
Estat: máx.=96.17, mín.=83.95

- 83.95 a 87.82
- 87.82 a 89.85
- 89.85 a 91.29
- 91.29 a 96.17

Egreso oportuno

El indicador de *egreso oportuno* es uno de los más completos, pues su construcción permite analizar a toda una generación de estudiantes a lo largo de la educación básica a partir de datos transversales por ciclo escolar. Para calcularlo se utiliza el método de la cohorte reconstruida, el cual le aplica las probabilidades de promoverse al siguiente grado, de repetir o de abandonar durante todo el tránsito escolar a un monto de mil estudiantes que comienzan la educación primaria al inicio de un ciclo escolar determinado. A diferencia del resto de los indicadores presentados, que utilizan información de inicio o fin de ciclo, y de hasta dos ciclos escolares en el caso de los más complejos, éste usa datos de hasta once ciclos escolares.

De un total de mil alumnos de una misma generación, la tasa de egreso oportuno muestra cuántos lograrán terminar la primaria en seis ciclos escolares, cuántos necesitarán un ciclo adicional y a cuántos les tomará hasta dos ciclos escolares más concluirla. Los estudiantes que logran finalizar la primaria, la secundaria o todo el trayecto primaria-secundaria requieren, como máximo, dos ciclos escolares adicionales para cumplir el objetivo.

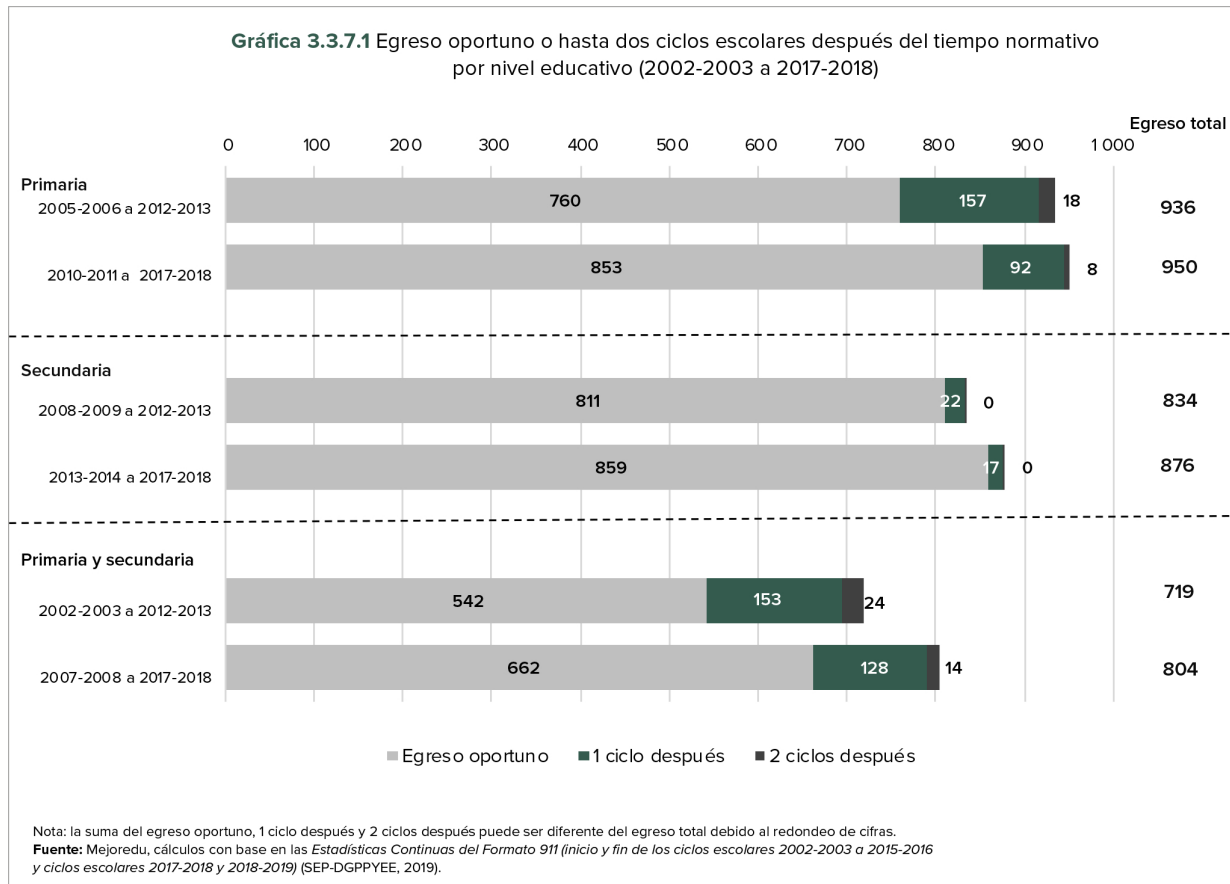
De cada 1000 estudiantes de la generación que ingresó a primer grado de primaria en el ciclo escolar 2010-2011, 950 lograron egresar de ella en hasta 8 ciclos escolares. De éstos, 853 la concluyeron en el tiempo ideal de 6 años, 92 necesitaron 7 años para hacerlo y a 8 estudiantes les hicieron falta hasta dos ciclos adicionales. Al comparar con la generación que ingresó cinco años antes, es decir, en el ciclo 2005-2006, podemos aseverar que cada vez es mayor el número de niñas y niños que logran concluir la primaria y, además, lo hacen en el tiempo esperado, pues de 1000 estudiantes que ingresaron en ese periodo, la concluyeron 936, de los cuales la terminaron en seis años 760, en siete años 157 y 18 en ocho ciclos escolares.

En el caso de la educación secundaria, a pesar de su duración de sólo tres años y de existir los periodos de recuperación para acreditar asignaturas pendientes, la proporción de estudiantes de una misma generación que logra egresar de manera oportuna es menor que en primaria. De 1000 adolescentes que ingresaron al nivel educativo en el ciclo 2013-2014, sólo 876 terminaron: 859 en tres años y 17 en cuatro ciclos escolares.

El método y la información histórica disponible también permiten realizar el seguimiento de toda la generación desde que ingresa a primaria hasta que concluye la secundaria; para ello se utilizan datos sobre la promoción, la repetición y el abandono desde el ciclo 2007-2008 en relación con quienes egresan hasta el ciclo 2017-2018, y desde el 2002-2003 respecto de los que egresaron hasta el 2012-2013.

Como puede esperarse al considerar un trayecto más largo, la proporción de estudiantes que egresó de secundaria se redujo a 804 de cada 1000 estudiantes que ingresaron a primaria en el ciclo 2007-2008; entre quienes ingresaron cinco años antes —en el ciclo 2002-2003—, sólo 719 lograron salir de la secundaria de cada 1000

que ingresaron a primaria. Además, durante el tránsito de hasta 11 ciclos escolares iniciado en 2007-2008, el número de estudiantes que repitió al menos un grado se incrementó de manera sustancial: 128 de cada 1000 (gráfica 3.3.7.1).



Referencias

- Cámara de Diputados (2019, 30 de septiembre). [Ley General de Educación](#).
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2019). [Medición de la pobreza 2012 y 2018](#) [base de datos].
- Consejo Nacional de Población (2010). *Índice de Marginación por Municipio 2010* [base de datos].
- Consejo Nacional de Población (2012a). *Índice de Marginación por Localidad 2010* [base de datos].
- Consejo Nacional de Población (2012b). *Índice de Marginación Urbana 2010* [base de datos].
- Consejo Nacional de Población (2016). [Índice de marginación por municipio 2010 y 2015](#) [base de datos].

- Consejo Nacional de Población (2018). *Proyecciones de Población de México y de las Entidades Federativas, 2016-2050 y Conciliación demográfica de México, 1950-2015* [base de datos].
- Fernández, T. (2009). La desafiliación en la educación media en Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por PISA 2003. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 164-179.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). *Banco de Indicadores Educativos (BIE)*.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). *Módulo de Condiciones Socioeconómicas 2012* [base de datos].
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Encuesta Intercensal* [base de datos].
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019a). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018* [base de datos].
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019b). *Marco Geoestadístico Nacional. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Localidades*.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008, 14 de enero). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus Autodenominaciones y Referencias Geoestadísticas*. Diario Oficial de la Federación.
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (2017). *Indicadores Socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México 2015*.
- Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2019). *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclos escolares 2000-2001 a 2018-2019)* [base de datos].
- Secretaría de Gobernación (2002, 12 de noviembre). *Decreto por el que se Aprueba el Diverso por el que se Adiciona el Artículo 3o. en su Párrafo Primero, Fracciones III, V y VI, y el Artículo 31 en su Fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Gobernación (2012, 9 de febrero). *Decreto por el que se Declara Reformado el Párrafo Primero; el Inciso c) de la Fracción II y la Fracción V del Artículo 3o., y la Fracción I del Artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Gobernación (2019, 15 de mayo). *Decreto por el que se Reforman, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones de los Artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia Educativa*. Diario Oficial de la Federación.



DIRECTIVOS Y DOCENTES

Los procesos para lograr una buena educación al alcance de todos y con justicia social, definida por Mejoredu como el horizonte de mejora, se fundamentan en las acciones de personas con responsabilidades específicas que participan en distintos espacios del Sistema Educativo Nacional (SEN). Las maestras, los maestros y el personal directivo son actores fundamentales que buscan concretar el derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes mexicanos en una diversidad de escuelas, contextos y condiciones laborales cuyas diferencias pueden favorecer o limitar el desarrollo de su trabajo.

Las formas particulares en las que se desarrollan las funciones docente y directiva son complejas y de diferente tipo, pues implican su participación en actividades que incluyen: la planeación y el desarrollo del currículo; las tareas administrativas y de control escolar; la consecución de recursos y materiales; la relación tanto con padres y madres de familia como con autoridades educativas locales; además de todas aquellas orientadas a asegurar que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean pertinentes e incluyentes.

En este capítulo se presentan indicadores y estadísticas que dan cuenta de los docentes y directivos escolares a partir de su cuantificación por tipos y niveles educativos, y su caracterización por sexo, edad, nivel de estudios y algunas condiciones laborales.

El capítulo proporciona la información disponible en el ciclo escolar 2018-2019 respecto del número de directores sin grupo y con grupo¹ que se desempeñaban en los espacios escolares; los datos corresponden a docentes y promotores –adscritos en escuelas del tipo de servicio indígena–, así como a docentes de especialidades (educación física, artes, idiomas, tecnología) que laboraban en las escuelas y planteles de preescolar, primaria, secundaria² y educación media superior. La información también incluye el número de docentes que impartían

¹ Los directores sin grupo se dedican exclusivamente a realizar tareas de gestión escolar; los directores con grupo, por otro lado, tienen que cumplir tanto funciones docentes como de gestión del centro escolar donde están adscritos. Las categorías fueron nombradas así en correspondencia a la forma como se les presenta en los cuestionarios del Formato 911.

² No se incluye a los 32 474 líderes para la educación comunitaria que en el ciclo escolar 2018-2019 atendieron las escuelas preescolares, primarias y secundarias del tipo de servicio de cursos comunitarios, debido a que no existe información disponible sobre sus características personales, profesionales o laborales en las bases de datos que comprenden el Formato 911.

clases en la educación superior, específicamente en el nivel de licenciatura.³ La referencia para este análisis son las *Estadísticas Continuas del Formato 911* de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPYEE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La información que se presenta a lo largo del capítulo está organizada en seis bloques:

- El primero corresponde a la información sobre los perfiles de directivos y docentes de educación preescolar de los tipos de servicio general e indígena, de sostenimientos público y privado; se hace hincapié en el tipo de organización escolar multigrado: unidocente o unitaria.
- El segundo trata de los directivos y docentes de educación primaria de los servicios general e indígena, de sostenimientos público y privado —al igual que en preescolar—. En este apartado se enfatiza la organización multigrado, considerando así a las primarias con uno, dos y máximo tres docentes que atienden a estudiantes de más de un grado escolar y se ocupan de las labores de gestión.
- El tercer bloque integra la información de directivos y docentes de educación secundaria de los tipos de servicio general, técnica, para trabajadores, telesecundaria y para migrantes, de sostenimientos público y privado; entre las telesecundarias y las secundarias para migrantes se destaca a las escuelas cuya organización multigrado es unitaria o bidocente.
- Un bloque más presenta la información de directivos y docentes de educación media superior por control administrativo, tipo de institución, plantel y modalidad (escolarizada, no escolarizada y mixta).
- El quinto, organiza la información de los docentes de educación superior, particularmente la de los del nivel de licenciatura de la modalidad escolarizada, por tipo de escuela o control administrativo.
- En el último bloque de este capítulo se muestra la distribución por sexo de directivos y docentes en los diferentes niveles o tipos educativos, con el propósito de conocer el avance en la promoción de políticas de equidad de género en el SEN, específicamente las relacionadas con el acceso a cargos de mayor nivel.

La información provista en este apartado da cuenta de la heterogeneidad del magisterio que conforma el sistema educativo, la cual se expresa en las desagregaciones mostradas sobre las estructuras organizacionales y administrativas en los tipos y niveles educativos. Se espera que esta información sea útil para que las instancias correspondientes sustenten acciones, estrategias o políticas estatales y federales dirigidas a la atención de docentes y directivos de forma diferenciada, las cuales favorezcan su desarrollo profesional y laboral. Considerando este propósito, los datos que se destacan en la mayoría de los subapartados corresponden a los centros escolares de sostenimiento público.

³ Se incluye a los docentes de educación superior considerando las reformas al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 8 de mayo de 2020), donde se establece la obligación del Estado de participar en este nivel educativo.

Algunas precisiones para el análisis de la información

Los cuestionarios del Formato 911⁴ que se aplican en las escuelas preescolares y primarias del tipo de servicio general son diferentes a los que se aplican en el tipo de servicio indígena. Debido a ello, por ejemplo, la información sobre la figura de promotores y el conocimiento de la lengua indígena sólo se recopila en las escuelas indígenas –lo que no significa que en las escuelas generales no existan docentes y directivos con conocimiento de alguna lengua originaria–, mientras que la relacionada con los docentes de especialidades sólo se recupera de las escuelas generales –lo cual no quiere decir que en las escuelas indígenas no pueda estar asignado o contratado desde otra instancia algún docente de arte, educación física, idiomas o tecnología–. En los tabulados de este capítulo se les denomina “docentes académicos” a los que en preescolar y primaria ocupan la mayor parte del tiempo destinado a la jornada escolar –usualmente llamados “generalistas”–; así se les distingue de los docentes de especialidades que laboran en esos niveles educativos. Como se explica enseguida, esta misma categoría –docentes académicos– se utilizará para maestras y maestros de secundaria de un cierto grupo de asignaturas, de manera que el bloque de docentes sea uniforme en los distintos niveles de educación básica.

El cuestionario que se aplica en educación secundaria es el mismo para todos los tipos de servicio de este nivel educativo; en él no se recopila información sobre el conocimiento de lengua indígena. Aquí debe considerarse también que las telesecundarias y las secundarias para migrantes tienen una estructura organizativa distinta; operan bajo el esquema de un docente por grado o grupo, mientras que las generales, técnicas y para trabajadores poseen el esquema de un docente por asignatura. En el caso del nivel de educación secundaria se incluye entre los docentes académicos a los responsables de las asignaturas de Español, Matemáticas, Ciencias, Geografía y Formación Cívica y Ética, así como a los docentes de telesecundaria, cuya información es recopilada de manera agregada –en el Formato 911 se suman–. De esta manera se les diferencia de los docentes de secundaria de educación física, idiomas, artes y tecnología, cuya información se recopila de manera independiente; éstos aparecerán como “docentes de especialidades”.

En los casos de la educación media superior y la superior los cuestionarios son diferentes a los que se aplican en la básica; dan cuenta de un mayor número de variables sobre los perfiles de los docentes, aunque proporcionan menos información sobre sus directivos. La información sobre docentes se integra por plantel o modalidad, y, en cada caso, el número de docentes es diferente. El total no corresponde a la suma, pues si un docente imparte clases en más de una modalidad dentro de un mismo plantel, se le cuenta dos y hasta tres veces. Sin embargo, en el proceso de selección de la información que se presenta para la educación media superior y la

⁴ Es importante recordar que el Formato 911 es un formulario llenado por el personal adscrito a las escuelas o planteles (directores, docentes o cuerpo administrativo); tiene un corte al 30 de septiembre del ciclo escolar de referencia –en este caso, 2018-2019–, y se le utiliza para el cálculo de estadísticos e indicadores.



superior primó la recuperación de la mayor cantidad de los rasgos o características disponibles del perfil de sus docentes. Por esta razón, el lector observará que en algunas tablas el número de éstos es distinto, de manera que se recomienda darle especial atención a los títulos y las notas al pie de las tablas, donde se señalan las precisiones correspondientes.



Puesto que los directores con grupo tienen más responsabilidades, su desempeño puede verse afectado si no cuentan con el apoyo de otras figuras educativas.

4.1

Docentes y directivos de educación preescolar

En el ciclo escolar 2018-2019, en las 69 315 escuelas de educación preescolar generales, indígenas y privadas estaban adscritos 32 008 directores sin grupo –es decir, se dedicaban exclusivamente a tareas de gestión escolar–, así como 35 976 directores con grupo –quienes tenían que realizar tanto tareas docentes como directivas–; además, había 177 436 docentes, 686 promotores y 55 573 docentes de las especialidades de educación física, artes e idiomas (tabla 4.1.1).

En este primer recuento destaca la diferencia entre el número de escuelas preescolares (69 315 centros) y la suma del número de directores con grupo y sin él (67 984 directores); ésta se debe a que algunos centros escolares de sostenimiento público no reportaron en el Formato 911 la existencia de personal directivo en sus escuelas, y no es posible conocer las causas de estos faltantes mediante la información asentada en los registros.

La desagregación de la información por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar permite identificar que 180 294 docentes y 18 781 directivos sin grupo laboraban en los preescolares generales públicos (44 902 escuelas).

Tabla 4.1.1 Directores y docentes de educación preescolar por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2018-2019)

Tipo de servicio / sostenimiento	Organización escolar	Directores sin grupo	Personal docente				Docentes de especialidad (educación física, artes e idiomas)	Total de docentes
			Total ¹	Directores con grupo	Docentes académicos	Promotores		
General pública	Total	18 781	149 018	24 809	124 209	n.a.	31 276	180 294
	Completa	18 781	136 653	13 182	123 471	n.a.	30 395	167 048
	Unitaria	n.a.	12 365	11 627	738	n.a.	881	13 246
Indígena pública	Total	1 019	19 124	8 583	9 855	686	n.a.	19 124
	Completa	1 019	13 874	3 467	9 725	682	n.a.	13 874
	Unitaria	n.a.	5 250	5 116	130	4	n.a.	5 250
Privada		12 208	45 956	2 584	43 372	0	24 297	70 253
Total		32 008	214 098	35 976	177 436	686	55 573	269 671

n.a. No aplica.

¹ Ésta es la cifra oficial que reporta la SEP y que incluye directores con grupo, docentes académicos y promotores.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

En las cifras oficiales de la SEP se reporta como total de docentes la suma de los directores con grupo, docentes académicos y promotores, que en este caso son 149 018, y no se toman en cuenta 31 276 docentes de especialidades; ello explica las diferencias con los reportes de la SEP. Para aclarar la discrepancia, se agregó en el tabulado una columna con el dato oficial (tabla 4.1.1).

De los preescolares generales públicos, 12 365 eran unitarios y en ellos estaba adscrito igual número de docentes académicos. Además, como se aprecia en la tabla 4.1.1, en las labores de enseñanza contribuían 881 docentes de educación física, artes o idiomas. Puede advertirse también que 11 627 docentes se registraron en el Formato 911 como directores con grupo y 738 como docentes académicos, aunque, al tratarse de preescolares unitarios, en realidad se esperaría que todos desarrollaran también labores directivas. Esta situación sirve para ejemplificar algunas inconsistencias en el llenado del formato por las que es necesario revisarlo o ajustarlo, ya que tampoco se especifica si el nombramiento o el contrato de los directores con grupo era de directivo o de docente.

En los 9 825 preescolares públicos que ofrecen educación indígena en el país estaban adscritos 19 124 docentes. De estos preescolares, 5 250 eran unitarios y en ellos había igual número de docentes. El cuestionario del Formato 911 que se aplica en este caso no toma en cuenta el registro de docentes de especialidades, por lo que se desconoce si las escuelas contaban con el apoyo de dicho personal.

A partir de la información de la tabla 4.1.1 puede apreciarse que, del total de directores de este nivel, poco más de la mitad lo eran con grupo (52.9%) —los cuales tienen que realizar tanto tareas frente al alumnado como de gestión escolar, condición que puede dificultar su desempeño si no cuentan con el apoyo de otras figuras educativas—. De manera específica, en el caso de los preescolares generales públicos, 56.9% eran directores con grupo, y el dato se acentúa más en los preescolares indígenas, donde en esta condición se declaró 89.4%. No obstante, en los preescolares privados el dato equivale a 17.5%, aunque algunos de ellos registraron la existencia de directores con grupo y sin grupo en una misma escuela, esto último se debe a que en el Formato 911 no aparecen como variables excluyentes.

Perfil de los directores de educación preescolar (2018-2019)

En el nivel educativo de preescolar destaca la feminización de la planta directiva y docente. No obstante, pueden encontrarse diferencias en la participación de las mujeres según el tipo de servicio del que se trate. De este modo, si bien 92.9% del total de directores de preescolar eran mujeres, en el tipo de servicio indígena el porcentaje de directoras desciende a 82.4% (tabla 4.1.2).

Tabla 4.1.2 Perfil de los directores de educación preescolar por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2018-2019)

Variables	Tipo de servicio y sostenimiento %					
	General pública		Indígena pública		Privada	
	Organización escolar	Total	Organización escolar	Total	Organización escolar	Total
	Completa	Unitaria	Completa	Unitaria	Completa	Unitaria
Total de directores						
Distribución por sexo del total de directores						
Hombres	4.2	7.1	5.0	16.3	18.8	17.6
Mujeres	95.8	92.9	95.0	83.7	81.2	82.4
Porcentaje de directores adscritos a carrera magisterial	29.7	0.3	218	7.7	0.3	3.7
						0.1
						14.5
Directores sin grupo						
Distribución por sexo del total de directores sin grupo						
Hombres	3.3	n.a.	3.3	14.4	n.a.	14.4
Mujeres	96.7	n.a.	96.7	85.6	n.a.	85.6
Porcentaje de al menos titulados de licenciatura (incluye a los que cuentan con posgrado)	85.3	n.a.	85.3	77.1	n.a.	77.1
Porcentaje con estudios de posgrado del total de directores sin grupo	26.4	n.a.	26.4	16.3	n.a.	16.3
Graduados de maestría	2.5	n.a.	2.5	0.7	n.a.	0.7
Graduados de doctorado	n.a.	n.a.	n.a.	92.4	n.a.	92.4
Hablan lengua indígena	n.a.	n.a.	n.a.	92.1	n.a.	92.1
Leen lengua indígena	n.a.	n.a.	n.a.	89.8	n.a.	89.8
Escriben en lengua indígena	n.a.	n.a.	n.a.	89.8	n.a.	89.8
Directores con grupo						
Distribución por sexo del total de directores con grupo						
Hombres	5.5	7.1	6.3	16.8	18.8	18.0
Mujeres	94.5	92.9	93.7	83.2	81.2	82.0
Porcentaje de al menos titulados de licenciatura (incluye a los que cuentan con posgrado)	83.4	69.5	76.9	53.5	48.6	50.6
Porcentaje con estudios de posgrado	10.2	5.8	8.1	4.2	2.6	3.2
Graduados de maestría	0.4	0.2	0.3	0.1	0.2	0.2
Graduados de doctorado	n.a.	n.a.	n.a.	92.0	92.8	92.5
Hablan lengua indígena	n.a.	n.a.	n.a.	90.8	90.3	90.5
Leen lengua indígena	n.a.	n.a.	n.a.	89.3	89.5	89.4
Escriben en lengua indígena	n.a.	n.a.	n.a.	89.3	89.5	89.4

n.a. No aplica.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYE, 2019).

La proporción de directoras y directores adscritos al Programa Nacional de Carrera Magisterial⁵ alcanzaba 14.5%, aunque entre los de preescolares generales públicos fue de 21.8% y entre los de preescolares indígenas públicos, de apenas 3.7%.

Respecto del nivel de escolaridad de los directores sin grupo en educación preescolar, se reportó que 83.6% contaba con al menos título de licenciatura (el porcentaje incluye a quienes tienen posgrado); asimismo, se identificó que 20.2% tenía grado de maestría y 1.8% de doctorado; en el caso del tipo de servicio indígena estos porcentajes se redujeron a 77.1, 16.3 y 0.7%, respectivamente. De los directores con grupo, 70.5% contaba al menos con título de licenciatura, 6.9% con el grado de maestría y 0.3% con el de doctorado. En cuanto a los directores con grupo de preescolar indígena, 50.6% contaba al menos con título de licenciatura, 3.2% con maestría y 0.2% con doctorado (tabla 4.1.2).

Como se podrá observar en los tabulados de los otros niveles educativos, los directores sin grupo suelen tener en mayor proporción estudios de maestría y doctorado respecto a los directores con grupo.

Dentro de los tipos de servicio general e indígena públicos las diferencias del nivel de escolaridad de los directores con y sin grupo por tipo de organización también son notorias: en los preescolares indígenas unitarios sólo 48.6% de los directores con grupo contaba al menos con título de licenciatura, mientras que en los preescolares indígenas de organización escolar completa este nivel de estudios lo tenía 53.5%. En los preescolares generales unitarios 69.5% de los directores con grupo contaba con al menos licenciatura, mientras que en los generales de organización completa este nivel de estudios lo tenía 83.4%.

De los directores de los preescolares del tipo de servicio indígena, en el ciclo escolar 2018-2019 hablaba la lengua indígena de la comunidad donde se ubicaba la escuela 92.5% del total, 90.5% podía leerla y 89.4% podía escribirla. Estos porcentajes son similares tanto en preescolares de educación indígena de organización completa como en los unitarios (tabla 4.1.2).

Perfil de los docentes de educación preescolar (2018-2019)

El perfil de los docentes de preescolar muestra que 86.8% eran mujeres y 13.2%, hombres. En los preescolares indígenas unitarios se observó un porcentaje mayor de varones: 18.6%; aun con esto, la feminización de la plantilla de docentes y directores en preescolar es notoria.

⁵ Si bien actualmente el Programa Nacional de Carrera Magisterial ya no se encuentra vigente, se sigue considerando debido a que aún mantendrán los estímulos quienes accedieron a él, incluso después de jubilados. También es importante señalar que ésta es la única información sobre las condiciones salariales de los directivos y docentes disponible en el Formato 911.



En los preescolares generales públicos, además de los docentes académicos se registra la existencia de docentes de especialidades. En este tipo de servicio 68.9% eran académicos;⁶ 13.8%, directores con grupo (es decir, docentes que además se encargaban de las funciones de gestión escolar); 8.8%, docentes de educación física; 6.8%, de artes, y 1.8%, de idiomas. En los preescolares indígenas públicos, del total de docentes, 51.5% eran académicos; 44.9%, directores con grupo; y 3.6%, promotores (tabla 4.1.3).

Del total de docentes de preescolar –considerando a los académicos, promotores, de especialidades y directores con grupo–, 76.9% contaba al menos con título de licenciatura. Llama la atención que entre los docentes de educación física de preescolar se registra la mayor proporción de los que contaban al menos con título de licenciatura, 88.7%, mientras que entre los académicos esta cantidad alcanzó 82.1%, y de los directores con grupo, 70.5%. Los más bajos porcentajes de docentes al menos titulados de licenciatura se registran entre los docentes de idiomas (52%), los de artes (44.6%) y los promotores (20.1%) (tabla 4.1.3).



Se espera que el número de docentes con título de licenciatura aumente, pues este requisito ya es indispensable para ingresar al magisterio.

La cifra oficial de la SEP de los docentes de preescolar incluye sólo a los directores con grupo, docentes (académicos) y promotores; de este total, 0.2% tenía alguna discapacidad, 79.9% contaba al menos con título de licenciatura y 22.1% estaba adscrito a la carrera magisterial. Sobre este último aspecto destaca que en los preescolares generales públicos 29.8% estaba en tal condición, mientras que en los preescolares públicos del tipo de servicio indígena esto ocurría con 14.8% del total (tabla 4.1.3).

En la gráfica 4.1.1 se muestra la información correspondiente al porcentaje de docentes de educación preescolar al menos titulados de licenciatura en los ciclos escolares 2013-2014 y 2018-2019. Como se observa, en ese periodo el porcentaje del personal docente con dicho nivel de estudios se incrementó, al pasar de 67 a 76.9%; aun cuando el aumento se registra en todos los puestos de la estructura escolar, el mayor incremento se dio entre los promotores, que se elevó de 9 a 20.1%, es decir, 11 puntos porcentuales. Se espera que el porcentaje de docentes titulados aumente paulatinamente, debido a que uno de los criterios para participar en los procesos de ingreso al magisterio es contar con este nivel de estudios.

En la tabla 4.1.4 se muestra la distribución porcentual de los docentes según su nivel de estudios para el ciclo escolar 2018-2019; la información disponible permite observar que en el país 72.8% de los docentes de educación preescolar contaba con título de licenciatura, 6.8% tenía maestría y 0.3%, doctorado. Del resto de los docentes sin el título de licenciatura, requisito que actualmente se solicita para ingresar al servicio docente: 15.1% contaba con licenciatura terminada o era pasante, 1.8% tenía estudios de licenciatura incompletos y 3.2%, educación media superior o menos.

⁶ Vale la pena reiterar que en los tabulados de educación preescolar y de primaria se les nombra “docentes académicos” a los que ocupan el mayor tiempo de la jornada escolar –a quienes suele llamárseles “generalistas”–, mientras que en los tabulados de secundaria se usa esta denominación para los docentes de un cierto grupo de asignaturas enlistado en la introducción de este capítulo.

Tabla 4.1.3 Perfil de los docentes de educación preescolar por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2018-2019)

Variables		Tipo de servicio y sostenimiento %									
		General pública			Indígena pública			Privada			
		Organización escolar			Organización escolar			Total			
		Completa			Unitaria			Completa			
		Unitaria			Total			Unitaria			
Distribución por sexo del total de docentes		Hombres	13.0	10.6	12.9	13.2	18.6	14.7	13.6	13.2	
		Mujeres	87.0	89.4	87.1	86.8	81.5	85.4	86.4	86.8	
Distribución por tipo de docente ¹		Director con grupo	7.9	87.8	13.8	25.0	97.5	44.9	3.7	13.3	
		Académicos	73.9	5.6	68.9	70.1	2.5	51.5	61.7	65.8	
		Educación física	9.1	4.1	8.8	n.a.	n.a.	n.a.	11.2	8.8	
		Artes	7.3	1.4	6.8	n.a.	n.a.	n.a.	8.1	6.7	
		Idiomas	1.8	1.2	1.8	n.a.	n.a.	n.a.	15.4	5.2	
		Promotores	n.a.	n.a.	n.a.	4.9	0.1	3.6	0.0	0.3	
		Total	83.6	70.9	82.7	55.9	49.3	54.1	68.2	76.9	
Porcentaje de docentes al menos titulados de licenciatura según tipo de docente:		Director con grupo	83.4	69.5	76.9	53.5	48.6	50.6	75.0	70.5	
		Académicos	86.5	82.5	86.5	59.3	75.4	59.5	74.6	82.1	
		Educación física	95.6	92.4	95.5	n.a.	n.a.	n.a.	75.2	88.7	
		Artes	44.1	50.6	44.1	n.a.	n.a.	n.a.	45.6	44.6	
		Idiomas	66.4	72.1	66.7	n.a.	n.a.	n.a.	47.6	52.0	
		Promotores	n.a.	n.a.	n.a.	20.1	25.0	20.1	0.0	20.1	
		Con alguna discapacidad	0.2	0.1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.1	0.2	
Porcentaje de docentes ²		Al menos titulados de licenciatura	86.2	70.3	84.9	55.9	49.3	54.1	74.6	79.9	
		Adscritos a carrera magisterial	31.4	12.4	29.8	16.0	11.7	14.8	0.1	22.1	

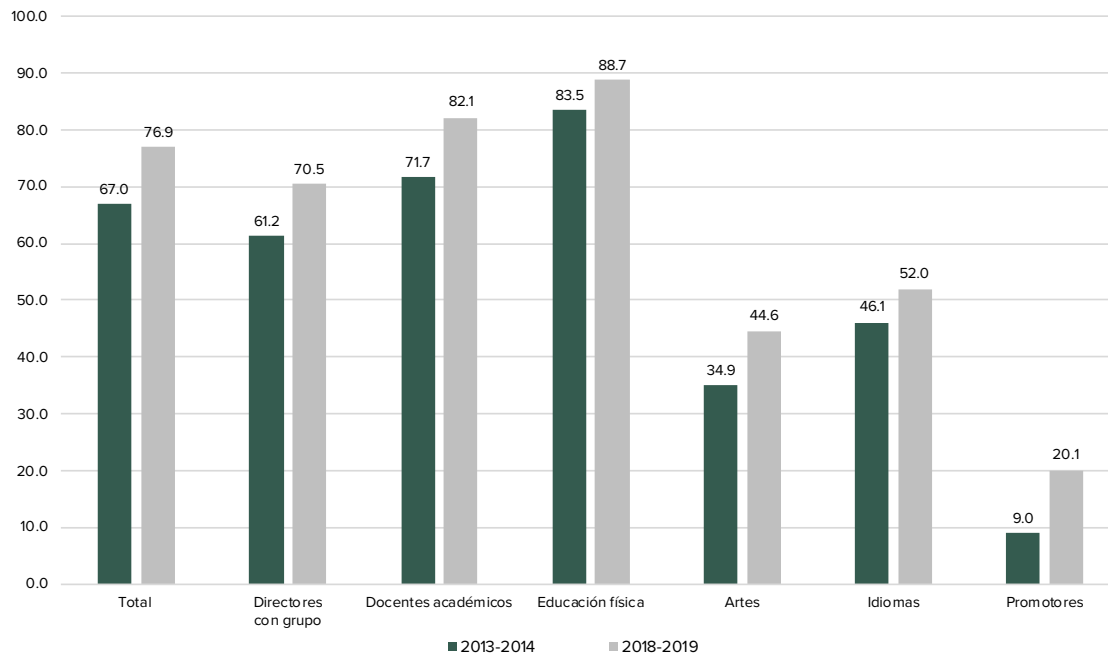
n.a. No aplica.

¹ Las cifras pueden no sumar 100 debido al redondeo de decimales.

² Se calcula a partir de la cifra oficial de la SEP: académicos, directores con grupo y promotores.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2018-2019) (SEP-DGPPYE, 2019).

Gráfica 4.1.1 Porcentaje de docentes de educación preescolar al menos titulados de licenciatura (2013-2014 y 2018-2019)



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2013-2014 y ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYE, 2019).

En los preescolares unitarios tanto del tipo de servicio general público como del indígena público el porcentaje de docentes que no contaban con el nivel de estudios requerido actualmente para el ingreso al servicio docente es mayor: en los primeros es de casi 30%, y en los indígenas públicos de poco más de 50%.

Los docentes de los preescolares generales públicos de organización escolar completa contaban en mayor proporción con estudios de posgrado, y 9.6% tenía estudios de maestría o doctorado (tabla 4.1.4).

Conocimiento de los docentes de la lengua de la comunidad en los preescolares indígenas (2013-2014 y 2018-2019)

De acuerdo con la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, las autoridades educativas federales y de las entidades federativas deben garantizar a la población indígena acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural adoptando las medidas necesarias para que el sistema educativo asegure la práctica y el uso de su lengua indígena (artículo 11, 20 de junio de 2018).

Hablaban la lengua indígena de la comunidad donde se asentaba la escuela en que trabajaban 92.6% de los docentes y 93.4% de los promotores de los preescolares

Tabla 4.1.4 Distribución porcentual de los docentes de educación preescolar por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar según su último nivel de estudios alcanzado (2018-2019)

Tipo de servicio / sostenimiento	Organización escolar	Distribución de docentes según su último nivel de estudios alcanzado					
		Educación media superior o menos	Licenciatura incompleta	Licenciatura terminada o pasante	Titulado de licenciatura	Graduado de maestría	Graduado de doctorado
General pública	Total	2.0	1.1	12.0	75.7	8.9	0.3
	Completa	1.0	0.8	12.0	76.7	9.2	0.4
	Unitaria	13.5	3.9	12.4	64.3	5.8	0.2
Indígena pública	Total	9.5	5.7	30.7	50.9	3.0	0.2
	Completa	8.8	5.1	30.2	52.6	3.2	0.1
	Unitaria	11.5	7.3	31.9	46.5	2.6	0.2
Privada		4.2	2.4	18.6	72.7	1.8	0.0
Total		3.2	1.8	15.1	72.8	6.8	0.3

Nota: los porcentajes están calculados respecto al total de docentes de la cifra oficial de la SEP. Las cifras pueden no sumar 100 debido al redondeo
Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

Tabla 4.1.5 Porcentaje de docentes y promotores de educación preescolar indígena con conocimiento o dominio de la lengua indígena de la comunidad donde se ubica la escuela según su organización escolar (2018-2019)

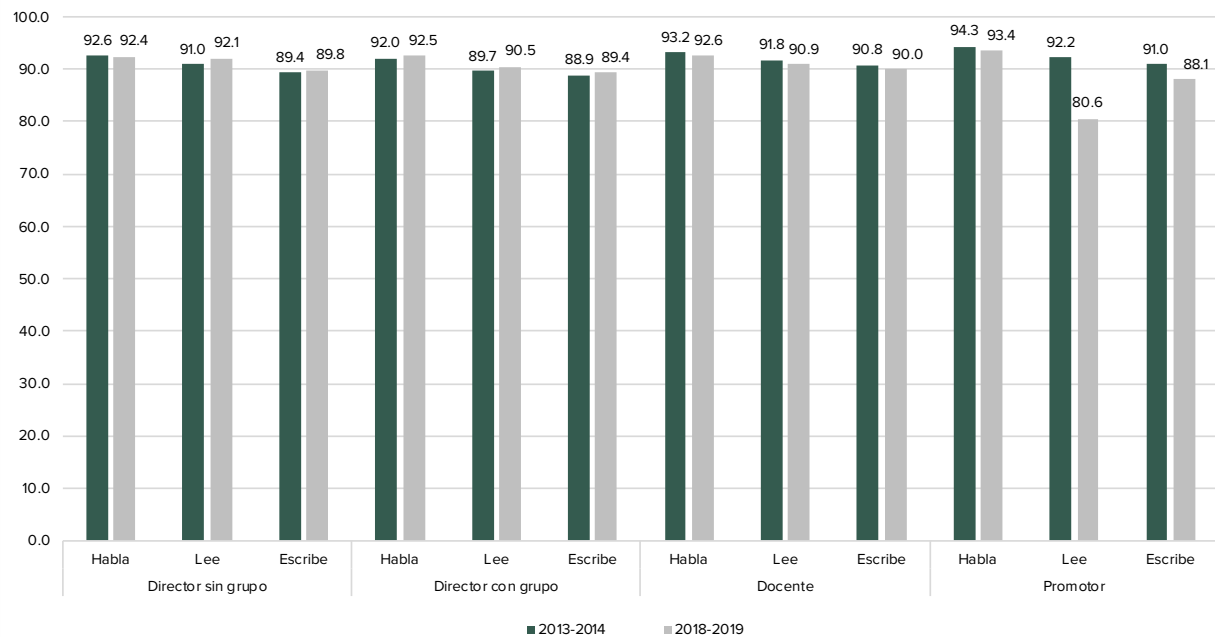
Variables		Indígena pública %		
		Organización escolar		Total
		Completa	Unitaria	
Docentes	Hablan lengua indígena	92.6	86.9	92.6
	Leen lengua indígena	91.0	84.6	90.9
	Escriben en lengua indígena	90.1	80.8	90.0
Promotores	Hablan lengua indígena	93.4	100.0	93.4
	Leen lengua indígena	80.7	75.0	80.6
	Escriben en lengua indígena	88.1	75.0	88.1

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

de educación indígena públicos del país; además, la leían 90.9 y 80.6%, y sabían escribirla 90 y 88.1%, respectivamente. Destaca asimismo que, en términos de su organización escolar, son los docentes y promotores de las escuelas unitarias los que menos leían y escribían la lengua de la comunidad; los porcentajes en estos rubros van de 75 a 84.6% (tabla 4.1.5).

En la gráfica 4.1.2 se muestra el porcentaje de directores, docentes y promotores de los preescolares que ofrecen educación indígena según el conocimiento –hablan, leen y escriben– que tienen de la lengua de la comunidad donde se encuentra la escuela en la que trabajan para los ciclos escolares 2013-2014 y 2018-2019. En ella se observa que, en el periodo analizado, se mantienen los porcentajes de conocimiento de la lengua en directores, docentes y promotores entre 88.1 y 94.3%, con excepción de los promotores, quienes registran una disminución importante en los que leen la lengua indígena de la comunidad: pasan de 92.2% en el ciclo 2013-2014 a 80.6% en el ciclo 2018-2019.

Gráfica 4.1.2 Porcentaje de directores, docentes y promotores de los preescolares indígenas según conocimiento de la lengua indígena de la comunidad donde se ubica la escuela (2013-2014 y 2018-2019)



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2013-2014 y ciclo escolar 2018-2019) (SEP-DGPPYE, 2019).

4.2

Docentes y directivos de educación primaria

En el ciclo escolar 2018-2019, las 87170 escuelas primarias públicas y privadas de los tipos de servicio general e indígena del país contaban con 47935 directores sin grupo, 38760 directores con grupo, 519911 docentes académicos, 3142 promotores y 111762 docentes de las especialidades en educación física, artes, idiomas y tecnología.

En el caso de la educación primaria, así como en el de preescolar, los encargados de los registros administrativos del Formato 911 anotaron la existencia de directores tanto con grupo como sin él en un mismo centro, además de escuelas donde no hay ninguna de estas figuras, por lo que la suma de los directores sin grupo y con grupo no corresponde al número de escuelas, y no es posible conocer las causas por las que se haya asentado así la información.

En las escuelas generales públicas laboraban en total 37159 directores y directoras sin grupo, 29868 con grupo, 429785 docentes académicos y 73157 docentes de educación física, artes, idiomas y tecnología. Cabe aclarar que el dato oficial de la SEP sobre el número de docentes adscritos a las primarias generales públicas es de 459653 maestras y maestros, el cual corresponde a la suma de los directores con grupo y los docentes académicos.

Tabla 4.2.1 Directores y docentes de educación primaria por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2018-2019)

Tipo de servicio / sostenimiento	Organización escolar ¹	Directores sin grupo	Personal docente				Docentes de especialidad (educación física, artes, idiomas y tecnología)	Total de docentes
			Total ²	Directores con grupo	Docentes académicos	Promotores		
General pública	Total	37 159	459 653	29 868	429 785	n.a.	73 157	532 810
	Completa	37 159	415 522	7 290	408 232	n.a.	69 257	484 779
	Multigrado	n.a.	44 131	22 578	21 553	n.a.	3 900	48 031
Indígena pública	Total	2 172	36 985	7 991	25 853	3 141	n.a.	36 985
	Completa	2 172	24 636	1 338	20 665	2 633	n.a.	24 636
	Multigrado	n.a.	12 349	6 653	5 188	508	n.a.	12 349
Privada		8 604	65 175	901	64 273	1	38 605	103 780
Total		47 935	561 813	38 760	519 911	3 142	111 762	673 575

n.a. No aplica.

¹ La categoría "completa" reúne a las escuelas completas, tetra y pentadocentes; la categoría multigrado refiere a las escuelas con uno, dos y máximo tres docentes que atienden a alumnos de más de un grado.

² Esta es la cifra oficial que reporta la SEP y que incluye directores con grupo, docentes y promotores.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

En las escuelas primarias públicas de educación indígena laboraban 2172 directores sin grupo, 7991 directores con grupo, 25853 docentes académicos y 3141 promotores; es oportuno señalar que el Formato 911 no recopila información sobre la existencia de docentes de especialidad que apoyen en las escuelas indígenas. Por parte de la SEP, el dato oficial sobre el número de docentes que trabajan en las primarias indígenas públicas es de 36985 maestras y maestros, el cual se obtiene de la suma de los directores con grupo, los docentes académicos y los promotores. En las escuelas privadas se puede apreciar la existencia de un promotor debido a que existen escuelas privadas de tipo de servicio indígena.

La desagregación por tipo de servicio y organización escolar permite observar que 44131 docentes de las primarias generales públicas laboraban en escuelas multigrado, donde uno, dos y máximo tres docentes atienden a estudiantes de más de un grado, además de hacerse cargo de las labores de gestión escolar; éstos recibían ayuda de 3900 docentes de educación física, artes, idiomas o tecnología, mientras que en las primarias indígenas multigrado laboraban 12349 docentes. Como ya se mencionó, en este tipo de servicio los cuestionarios del Formato 911 no permiten el registro de docentes de especialidad (tabla 4.2.1).

Perfil de los directores de educación primaria (2018-2019)

El perfil de los directivos de primaria muestra que 52% eran hombres y 48%, mujeres. En las primarias generales los directores hombres representaron 53.7%, mientras que en las indígenas esta cifra asciende a 73%. Por su parte, en las primarias privadas el porcentaje de directores hombres disminuye significativamente: representa 17.3%; es en este tipo de sostenimiento donde existe una preponderancia clara de las mujeres en la labor directiva.

Del total de directores y directoras, 27.1% estaba adscrito a carrera magisterial. Entre los de las escuelas generales públicas el porcentaje fue de 33.9% y entre los de las

primarias indígenas sólo de 7.3%. En ambos tipos de servicio, cuando las escuelas son multigrado, la proporción de directores adscritos a carrera magisterial apenas ronda 1%.

Una distinción importante es la existente entre los directores sin grupo, sólo dedicados a la gestión escolar, y los directores con grupo, quienes tienen que cumplir con tareas de gestión e impartir clases. El perfil de las y los directores sin grupo muestra que 48.9% eran hombres y 82.1% contaba al menos con título de licenciatura, mientras que 23.4% se había graduado en maestría y 3% tenía doctorado. Del total de directores sin grupo en las primarias indígenas, 84% hablaba la lengua indígena de la comunidad donde se encontraba la escuela en la que laboraba, 83.6% la leía y 82.7% podía escribirla (tabla 4.2.2).

De los directores con grupo, 55.9% eran hombres, 76% contaba al menos con título de licenciatura, 6.9% tenía grado de maestría y 0.4%, de doctorado: en todos los casos referidos al nivel de instrucción se observan porcentajes menores a los reportados para los directores sin grupo. Por otro lado, de los directores con grupo que atendían a las primarias indígenas, respectivamente, 86.6, 85.4 y 84.6% hablaba, leía y escribía la lengua indígena de la comunidad donde se ubicaba la escuela en la que laboraba (tabla 4.2.2).

En preescolar y primaria los profesores de educación física son los que cuentan en mayor medida con título de licenciatura.

Perfil de los docentes de educación primaria (2018-2019)

El perfil de docentes de educación primaria muestra que 35.7% eran hombres y 64.4%, mujeres. En las escuelas indígenas la proporción se invierte: 58% eran hombres y 42%, mujeres. Sin embargo, tanto en las primarias generales públicas como en las privadas las proporciones de mujeres son más altas: 63.2 y 78.5%, respectivamente (tabla 4.2.3).

Del total de docentes de educación primaria, 5.8% eran directores con grupo; 77.2%, académicos; 8.3%, de educación física; 4.8%, de idiomas; 2%, de artes; y 0.5%, promotores de educación indígena.

Destaca que, al igual que en preescolar, entre los docentes de educación física se registra el más alto porcentaje de quienes contaban al menos con título de licenciatura (91.3%), seguidos por los académicos (82%) y los directores con grupo (76%). Entre los docentes de artes e idiomas, los que al menos contaban con título de licenciatura representaban alrededor de 60%, y el menor porcentaje de docentes con tales estudios se encontraba entre los promotores (23.7%) (tabla 4.2.3).

Del total de docentes considerados dentro de la cifra oficial de la SEP —que corresponde a la suma de los directores con grupo, docentes académicos y promotores—, 0.3% tenía alguna discapacidad, 81.3% contaba al menos con estudios de licenciatura y 23.8% estaba adscrito a carrera magisterial. Entre los docentes que laboraban en primarias multigrado del tipo general o indígena se observó el menor porcentaje de los adscritos en carrera magisterial: 18.2 y 10.8%, respectivamente (tabla 4.2.3).

Tabla 4.2.2 Perfil de los directores de educación primaria por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2018-2019)

Variables	Tipo de servicio y sostenimiento %							
	General pública				Indígena pública			
	Organización escolar ¹	Completa	Multigrado	Total	Organización escolar ¹	Completa	Multigrado	Total
Total de directores								
Distribución del total de directores por sexo								
Hombres	54.5	52.2	53.7	77.4	70.7	73.0	17.3	52.0
Mujeres	45.5	47.8	46.3	22.6	29.3	27.0	82.7	48.0
Porcentaje de adscritos a carrera magisterial	50.7	1.1	33.9	19.6	0.8	7.3	0.1	27.1
Directores sin grupo								
Distribución del total de directores sin grupo por sexo								
Hombres	54.4	n.a.	54.4	79.3	n.a.	79.3	17.3	48.9
Mujeres	45.6	n.a.	45.6	20.7	n.a.	20.7	82.7	51.1
Porcentaje de al menos titulados de licenciatura (incluye a los que cuentan con posgrado)	82.6	n.a.	82.6	74.9	n.a.	74.9	81.5	82.1
Porcentaje con estudios de posgrado								
Graduados de maestría	25.5	n.a.	25.5	15.4	n.a.	15.4	16.3	23.4
Graduados de doctorado	3.4	n.a.	3.4	1.7	n.a.	1.7	1.4	3.0
Porcentaje que habla, lee o escribe la lengua indígena de la comunidad donde se encuentra la escuela								
Hablan lengua indígena	n.a.	n.a.	n.a.	84.0	n.a.	84.0	0.0	n.a.
Leen lengua indígena	n.a.	n.a.	n.a.	83.6	n.a.	83.6	0.0	n.a.
Escriben en lengua indígena	n.a.	n.a.	n.a.	82.7	n.a.	82.7	0.0	n.a.
Directores con grupo								
Distribución del total de directores con grupo por sexo								
Hombres	55.2	52.2	52.9	74.4	70.6	71.3	17.7	55.9
Mujeres	44.8	47.8	47.1	25.6	29.4	28.7	82.4	44.1
Porcentaje de al menos titulados de licenciatura (incluye a los que cuentan con posgrado)	80.1	82.5	81.9	57.3	53.2	53.9	75.1	76.0
Porcentaje con estudios de posgrado								
Graduados de maestría	9.6	6.8	7.5	5.8	3.9	4.2	10.7	6.9
Graduados de doctorado	0.7	0.4	0.5	0.0	0.0	0.0	0.7	0.4
Porcentaje que habla, lee o escribe la lengua indígena de la comunidad donde se encuentra la escuela								
Hablan lengua indígena	n.a.	n.a.	n.a.	85.7	86.8	86.6	0.0	n.a.
Leen lengua indígena	n.a.	n.a.	n.a.	85.0	85.4	85.4	0.0	n.a.
Escriben en lengua indígena	n.a.	n.a.	n.a.	84.2	84.6	84.6	0.0	n.a.

n.a. No aplica.

¹ La categoría "completa" reúne a las escuelas completas, tetra y pentadoctores; la categoría multigrado refiere a las escuelas con uno, dos y máximo tres docentes que atienden a alumnos de más de un grado.
Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYE, 2019).



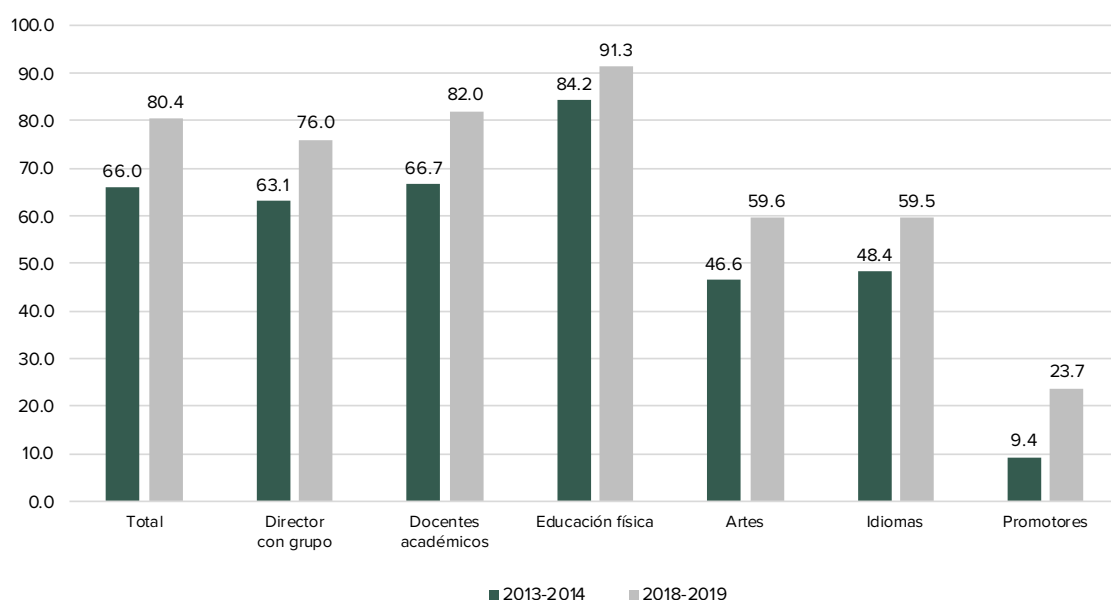
Tabla 4.2.3 Perfil de los docentes de educación primaria por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2018-2019)

Variables	Tipo de servicio y sostenimiento %									
	General pública			Indígena pública			Privada			Total
	Organización escolar ¹	Multigrado	Total	Organización escolar ¹	Multigrado	Total	Organización escolar ¹	Multigrado	Total	
Distribución por sexo	Hombres	35.7	48.3	36.9	54.9	64.0	58.0	21.5	35.7	35.7
	Mujeres	64.3	51.7	63.2	45.1	36.0	42.0	78.5	64.4	64.4
	Director con grupo	15	47.0	5.6	5.4	53.9	21.6	0.9	5.8	5.8
	Académicos	84.2	44.9	80.7	83.9	42.0	69.9	61.9	77.2	77.2
	Educación física	9.1	5.8	8.8	n.a.	n.a.	n.a.	8.5	8.3	8.3
Distribución por tipo de docente ²	Artes	1.3	0.7	1.2	n.a.	n.a.	n.a.	6.4	2.0	2.0
	Idiomas	2.9	1.3	2.8	n.a.	n.a.	n.a.	16.9	4.8	4.8
	Promotores	0.0	0.0	0.0	10.7	4.1	8.5	0.0	0.5	0.5
	Total	84.4	82.8	84.2	54.3	51.2	53.3	70.5	80.4	80.4
	Director con grupo	80.1	82.5	81.9	57.3	53.2	53.9	75.1	76.0	76.0
Porcentaje de docentes al menos titulados de licenciatura según tipo de docente	Académicos	84.2	82.0	84.1	57.9	51.5	56.6	77.9	82.0	82.0
	Educación física	94.1	94.5	94.1	n.a.	n.a.	n.a.	76.8	91.3	91.3
	Artes	69.6	78.5	70.1	n.a.	n.a.	n.a.	49.2	59.6	59.6
	Idiomas	71.1	75.9	71.3	n.a.	n.a.	n.a.	49.6	59.5	59.5
	Promotores	n.a.	n.a.	n.a.	24.0	22.6	23.8	0.0	23.7	23.7
Porcentaje de docentes ³	Con alguna discapacidad	0.3	0.2	0.3	0.2	0.3	0.2	0.1	0.3	0.3
	Al menos titulados	84.2	82.3	84.0	54.3	51.2	53.3	77.9	81.3	81.3
	Adscritos a carrera magisterial	29.1	18.2	28.1	14.0	10.8	12.9	0.1	23.8	23.8

n.a. No aplica.

¹ La categoría "completa" reúne a las escuelas completas, tetra y pentadoctores; la categoría multigrado refiere a las escuelas con uno, dos y máximo tres docentes que atienden a alumnos de más de un grado.² Las cifras no suman 100 debido al redondeo de decimales.³ Se calcula a partir de la cifra oficial de la SEP, la cual corresponde a la suma de docentes académicos, directores con grupo y promotores.**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 971 (Ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYE, 2019).

Gráfica 4.2.1 Porcentaje de docentes de educación primaria al menos titulados de licenciatura (2013-2014 y 2018-2019)



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2013-2014 y ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

En la [gráfica 4.2.1](#) puede apreciarse el porcentaje de docentes al menos titulados de licenciatura en los ciclos escolares 2013-2014 y 2018-2019. La información muestra que en todos los casos se ha incrementado la proporción de los que cuentan con este nivel de estudios. Particularmente, se advierten aumentos importantes en docentes académicos, de 66.7 a 82%; docentes de artes, de 46.6 a 59.6%; docentes de idiomas, de 48.4 a 59.5%; y promotores, de 9.4 a 23.7%. Por su parte, entre los docentes de educación física —que siempre han registrado los porcentajes más altos en cuanto a contar al menos con título de licenciatura— el aumento registrado fue de cerca de 7 puntos porcentuales.

En la [tabla 4.2.4](#) se presenta la información desagregada del nivel de estudios alcanzado por las y los docentes de educación primaria. En ella se observa que, del total, 0.3% contaba con el grado de doctorado, 7.3% con el de maestría y 73.6% con título de licenciatura, de modo que 18.8% no poseía las credenciales académicas que actualmente se solicitan para ingresar al servicio profesional docente; de estos últimos, 16.3% era pasante o tenía estudios de licenciatura concluidos, pero sin título, 1.5% tenía licenciatura incompleta y 1%, educación media superior o menos.

Los docentes que laboraban en las primarias indígenas tenían niveles de estudios menores que los docentes de las primarias generales y privadas. El mayor número de maestras y maestros que no contaban al menos con el título de licenciatura



se encontró en el caso de quienes atendían a las primarias indígenas multigrado, donde 33.1% era pasante de licenciatura o la había concluido, 7.9% tenía licenciatura incompleta y 7.8% contaba con estudios de educación media superior o menos (tabla 4.2.4).



En todas las primarias indígenas del país disminuyó el personal que hablaba, leía o escribía la lengua indígena de esa comunidad escolar.

Conocimiento de los docentes de la lengua de la comunidad en las primarias indígenas (2013-2014 y 2018-2019)

En la tabla 4.2.5 se muestra que, del total de docentes que atendían a las primarias indígenas, 84.7% hablaba la lengua de la comunidad donde se asentaba la escuela, 84% la leía y 83.2% la escribía. En el caso de los promotores esto ocurrió en 80.7, 79.6 y 78.9% de los casos, respectivamente. En las escuelas multigrado se aprecia que la proporción de docentes y promotores con conocimiento y manejo de la lengua indígena era ligeramente superior a la observada entre los docentes de las escuelas de organización completa.

La gráfica 4.2.2 muestra la información relativa a directores, docentes y promotores para los ciclos escolares 2013-2014 y 2018-2019; en ella se observa que en todos los casos en las primarias indígenas del país el porcentaje del personal que hablaba, leía o escribía la lengua indígena de la comunidad en que se encontraba la escuela donde laboraba había disminuido. Este fenómeno es más evidente entre los promotores, cuyo porcentaje de quienes hablaban la lengua indígena disminuyó aproximadamente 15%, mientras que las proporciones de los que la leían y los que la escribían disminuyeron alrededor de 15.5 y 16 puntos porcentuales, respectivamente, en ese periodo.

Tabla 4.2.4 Distribución porcentual de docentes de educación primaria por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar según su último nivel de estudios alcanzado (2018-2019)

Tipo de servicio / sostenimiento	Organización escolar ¹	Distribución de docentes según su último nivel de estudios alcanzado %					
		Educación media superior o menos	Licenciatura incompleta	Licenciatura terminada o pasante	Titulado de licenciatura	Graduado de maestría	Graduado de doctorado
General pública	Total	0.3	1.1	14.6	75.4	8.2	0.4
	Completa	0.3	1.1	14.5	75.3	8.5	0.4
	Multigrado	0.5	1.2	16.1	75.9	6.1	0.3
Indígena pública	Total	8.0	6.5	32.2	49.7	3.4	0.1
	Completa	8.2	5.9	31.7	50.7	3.4	0.1
	Multigrado	7.8	7.9	33.1	47.7	3.4	0.2
Privada		1.4	1.8	18.9	74.9	2.9	0.1
Total		1.0	1.5	16.3	73.6	7.3	0.3

Nota: los porcentajes están calculados respecto al total de docentes de la cifra oficial de la SEP. Las cifras pueden no sumar 100 debido al redondeo de decimales.

¹ La categoría "completa" reúne a las escuelas completas, tetra y pentadocentes; la categoría multigrado refiere a las escuelas con uno, dos y máximo tres docentes que atienden a alumnos de más de un grado.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

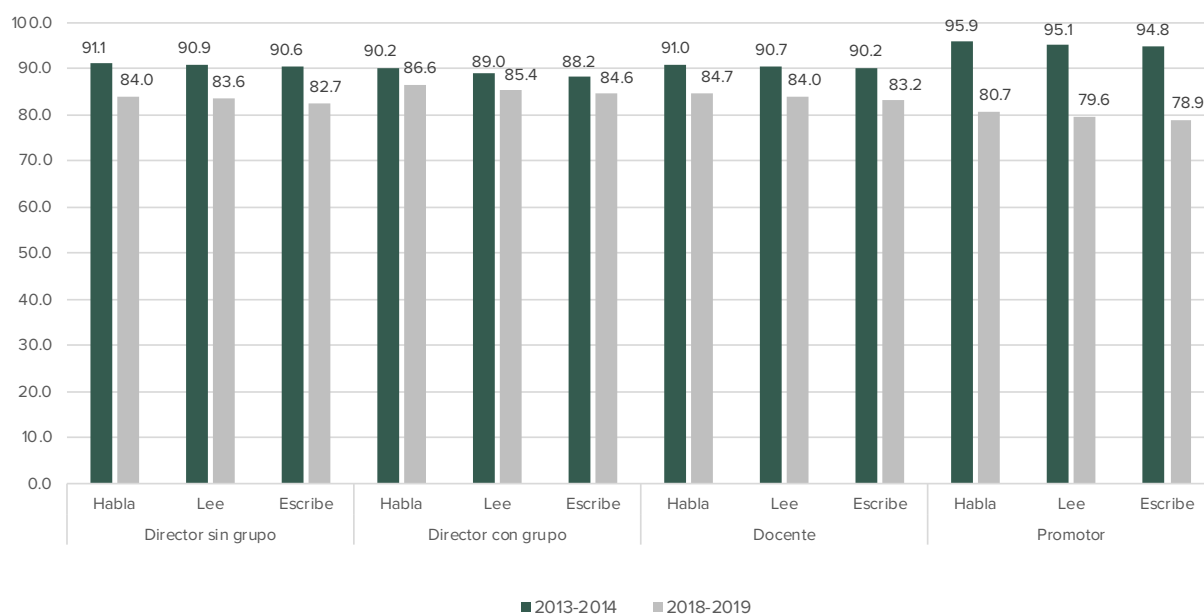
Tabla 4.2.5 Porcentaje de docentes y promotores de educación primaria indígena con conocimiento o dominio de la lengua indígena de la comunidad donde se ubica la escuela según organización escolar (2018-2019)

Variables		Indígena pública %		Total
		Organización escolar ¹		
		Completa	Multigrado	
Docentes	Hablan lengua indígena	84.3	86.5	84.7
	Leen lengua indígena	83.6	85.4	84.0
	Escriben en lengua indígena	82.8	84.5	83.2
Promotores	Hablan lengua indígena	79.5	87.4	80.7
	Leen lengua indígena	78.2	86.8	79.6
	Escriben en lengua indígena	77.4	86.4	78.9

¹ La categoría “completa” reúne a las escuelas completas, tetra y pentadocentes; la categoría multigrado refiere a las escuelas con uno, dos y máximo tres docentes que atienden a alumnos de más de un grado.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

Gráficas 4.2.2 Porcentaje de directores, docentes y promotores de las primarias indígenas según conocimiento de la lengua indígena de la comunidad donde se ubica la escuela (2013-2014 y 2018-2019)



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2013-2014 y ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

4.3 Docentes y directivos de educación secundaria

Durante el ciclo escolar 2017-2018, en las 36 253 secundarias públicas y privadas estaban adscritos 24 775 directores sin grupo y 401 861 docentes. De estos últimos, 13 906 eran además directores con grupo; 281 387, docentes académicos –en el caso de secundaria, docentes de Español, Matemáticas, Ciencias, Geografía y Formación Cívica y Ética, así como los de telesecundaria, cuya información se captura por separado–, y 106 568, docentes de especialidades (educación física, artes, idiomas y tecnología) (tabla 4.3.1).

Como en preescolar y primaria, en el nivel educativo de secundaria, los encargados de los registros administrativos del Formato 911 también anotaron la existencia de directores, tanto con grupo como sin él, en un mismo centro, principalmente en el caso de las secundarias generales públicas, técnicas públicas, para trabajadores públicas y privadas; además, no se reportó la presencia de ninguna de estas figuras en algunas escuelas.

La desagregación por tipo de organización permite observar que en las 4 353 telesecundarias y 38 secundarias para migrantes unitarias o bidocentes laboraban 6 968 docentes que debían ocuparse de la atención de estudiantes de más de un grado en todas las asignaturas del currículo de la educación secundaria (tabla 4.3.1).

Tabla 4.3.1 Directores y docentes de educación secundaria por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2018-2019)

Tipo de servicio / sostenimiento	Organización escolar	Directores sin grupo	Personal docente			
			Total	Directores con grupo	Docentes académicos	Docentes de especialidad
General pública		8 703	165 230	331	117 668	47 231
Técnica pública		4 929	95 807	299	61 133	34 375
Para trabajadores pública		215	2 201	10	1 887	304
Telesecundaria pública	Total	5 943	72 045	12 237	59 319	489
	Completa	5 943	65 124	8 061	56 586	477
	Unitaria o bidocente	n.a.	6 921	4 176	2 733	12
Para migrantes pública	Total	3	89	29	58	2
	Completa	3	42	12	30	0
	Unitaria o bidocente	n.a.	47	17	28	2
Privada		4 982	66 489	1 000	41 322	24 167
Total		24 775	401 861	13 906	281 387	106 568

n.a. No aplica.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

Perfil de los directores de educación secundaria (2018-2019)

Los datos del perfil del personal directivo de educación secundaria muestran que 58.3% eran hombres y 41.7%, mujeres; destaca en la desagregación por tipo de servicio y sostenimiento que en las secundarias técnicas el porcentaje de directores hombres alcanzaba 69.6%, y en las secundarias para trabajadores, 66.7%, mientras que en las secundarias para migrantes eran 31.3%, y en las privadas, 33.9% (tabla 4.3.2).

Estaba adscrito a carrera magisterial 29.6% del total de los directores; nuevamente, se distinguen los de las secundarias técnicas, ya que entre ellos 69.3% formaba parte de tal programa de estímulos, mientras que esto ocurría sólo con 15.2% de los directores de las telesecundarias (tabla 4.3.2).

La desagregación del perfil de los directores sin grupo y con grupo muestra diferencias relevantes, principalmente en las variables de nivel de escolaridad: mientras que del total de directores sin grupo 34.2% contaba con el grado de maestría y 6.8% con el de doctorado, entre los directores con grupo apenas 17.5% tenía maestría y 1.9%, doctorado. En lo que toca a la desagregación por tipo de servicio, destacan las secundarias generales debido a que 39.1% de sus directores sin grupo estaba graduado de maestría, y 8.2%, de doctorado; mientras que, de los directores con grupo, 26.3% contaba con maestría y 10%, con doctorado (tabla 4.3.2).



La mayoría de los docentes de educación secundaria se dedica a ejercer su función por horas, mientras que una proporción muy pequeña cuenta con tiempo completo.

Perfil de los docentes de educación secundaria (2018-2019)

En la tabla 4.3.3 se presenta la información disponible sobre los rasgos de las y los docentes de educación secundaria. Del total, 53.5% eran mujeres; este porcentaje varía en la desagregación por tipo de servicio, donde se observa que, de los docentes de las secundarias para migrantes, las mujeres representaron 65.2%, mientras que en las secundarias para trabajadores representaban 46.9%.

La distribución por tipo de docente muestra que 3.5% eran directores con grupo; 70%, académicos; 9.3%, de tecnología; 6%, de idiomas; 5.7%, de educación física; y 5.6%, de artes. En las telesecundarias la plantilla de docentes se distribuía principalmente entre académicos (82.3%) y directores con grupo (17%), y en las secundarias para migrantes no existió registro de docentes de artes, de idiomas ni de tecnología (tabla 4.3.3).

La mayoría de docentes en educación secundaria, 39.5%, se dedicaba a la función académica por horas: sólo 18.7% contaba con tiempo completo; del resto, 22.1% tenía una dedicación de tres cuartos de tiempo y 19.7%, de medio tiempo. Destacan las telesecundarias, porque en ellas 38.8% de los docentes tenía tiempo completo y 58%, tres cuartos de tiempo, lo cual se explica por la estructura organizativa de este tipo de servicio, donde idealmente se espera que exista un docente por grupo. Tal característica está relacionada con el hecho de que en las telesecundarias también se observa el mayor porcentaje de docentes adscritos a carrera magisterial (27.5%), en tanto que, del total, lo estaba 14.6%, en virtud de que las reglas de ingreso a ese programa estipulaban que los docentes debían contar con 19 horas o más para poder concursar.

Tabla 4.3.2 Perfil de los directores de educación secundaria por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2018-2019)

Variables		Tipo de servicio y sostenimiento %										
		General pública	Técnica pública	Para trabajadores pública	Telesecundaria pública				Para migrantes pública			Total
					Organización escolar		Total	Organización escolar		Total		
					Completa	Unitaria o bidocente		Completa	Unitaria o bidocente			
Total de directores												
Distribución del total de directores por sexo	Hombres	59.7	69.6	66.7	63.0	59.7	62.3	26.7	33.3	31.3	33.9	58.3
	Mujeres	40.3	30.5	33.3	37.0	40.3	37.7	73.3	66.7	68.8	66.1	41.7
Porcentaje de adscritos a carrera magisterial		54.7	69.3	50.7	19.6	0.9	15.2	0.0	0.0	0.0	0.1	29.6
Directores sin grupo												
Distribución del total de directores sin grupo por sexo	Hombres	59.6	69.7	67.4	63.9	n.a.	63.9	33.3	n.a.	33.3	32.6	57.3
	Mujeres	40.4	30.3	32.6	36.1	n.a.	36.1	66.7	n.a.	66.7	67.4	42.7
Porcentaje de al menos titulados de licenciatura (incluye a los que cuentan con posgrado)		94.6	92.8	93.0	92.0	n.a.	92.0	100.0	n.a.	100.0	92.3	93.2
Porcentaje con estudios de posgrado	Graduados de maestría	39.1	35.8	31.6	34.0	n.a.	34.0	0.0	n.a.	0.0	24.4	34.2
	Graduados de doctorado	8.2	9.4	3.3	6.4	n.a.	6.4	0.0	n.a.	0.0	2.3	6.8
Directores con grupo												
Distribución del total de directores con grupo por sexo	Hombres	62.8	67.2	50.0	62.4	59.8	61.5	25.0	41.2	34.5	40.6	60.1
	Mujeres	37.2	32.8	50.0	37.6	40.2	38.5	75.0	58.8	65.5	59.4	39.9
Porcentaje de al menos titulados de licenciatura (incluye a los que cuentan con posgrado)		84.6	82.3	90.0	88.2	88.5	88.3	83.3	88.2	86.2	92.7	88.4
Porcentaje con estudios de posgrado	Graduados de maestría	26.3	21.4	10.0	18.6	14.2	17.1	8.3	0.0	3.5	19.7	17.5
	Graduados de doctorado	10.0	4.7	0.0	1.9	1.0	1.6	0.0	0.0	0.0	1.5	1.9

Nota: en algunos casos la suma de los porcentajes no da 100 debido al redondeo de decimales.

n.a. No aplica.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYE, 2019).

Tabla 4.3.3 Perfil de los docentes de educación secundaria por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2018-2019)

Variables		Tipo de servicio y sostenimiento %										Total
		General pública	Técnica pública	Para trabajadores pública	Telesecundaria pública			Para migrantes pública			Privada	
					Organización escolar		Total	Organización escolar		Total		
					Completa	Unitaria o bidocente		Completa	Unitaria o bidocente			
Distribución del total de docentes por sexo	Hombres	46.0	48.0	53.1	47.5	56.2	48.3	35.7	34.0	34.8	43.7	46.6
	Mujeres	54.0	52.0	46.9	52.5	43.8	51.7	64.3	66.0	65.2	56.3	53.5
Distribución por tipo de docente	Director con grupo	0.2	0.3	0.5	12.4	60.3	17.0	28.6	36.2	32.6	1.5	3.5
	Académicos	71.2	63.8	85.7	86.9	39.5	82.3	71.4	59.6	65.2	62.2	70.0
	Educación física	6.3	6.7	0.6	0.3	0.04	0.3	0.0	4.3	2.3	8.7	5.7
	Artes	6.1	6.2	6.6	0.1	0.03	0.1	0.0	0.0	0.0	9.4	5.6
	Idiomas	6.1	6.5	6.3	0.1	0.03	0.1	0.0	0.0	0.0	11.2	6.0
	Tecnología	10.0	16.6	0.3	0.3	0.1	0.3	0.0	0.0	0.0	7.1	9.3
	Tiempo completo	8.3	14.8	9.8	38.4	42.6	38.8	35.7	40.4	38.2	28.7	18.7
Distribución según dedicación a la función docente	Tres cuartos de tiempo	14.8	20.4	6.9	58.5	53.4	58.0	0.0	0.0	0.0	4.2	22.1
	Medio tiempo	26.8	29.0	16.5	0.6	0.5	0.6	57.1	44.7	50.6	9.5	19.7
Porcentaje de docentes	Por horas	50.2	35.8	66.9	2.6	3.6	2.7	7.1	14.9	11.2	57.6	39.5
	Con alguna discapacidad	0.4	0.3	0.8	0.3	0.2	0.3	0.0	0.0	0.0	0.1	0.3
	Adscritos a carrera magisterial	13.7	16.5	12.6	28.5	18.0	27.5	0.0	0.0	0.0	0.1	14.6
	Porcentaje de docentes al menos titulados de licenciatura	80.9	78.4	79.1	88.5	88.6	88.5	85.7	91.5	88.8	81.7	81.8
Porcentaje de docentes al menos titulados de licenciatura según tipo de docente	Director con grupo	84.6	82.3	90.0	88.2	88.5	88.3	83.3	88.2	86.2	92.7	88.4
	Académicos	84.9	82.9	80.7	88.6	88.8	88.6	86.7	96.4	91.4	87.5	85.6
	Educación física	84.8	83.6	100.0	90.8	100.0	91.0	0.0	50.0	50.0	79.2	83.1
	Artes	66.0	64.5	56.2	43.9	50.0	44.2	0.0	0.0	0.0	62.7	64.6
	Idiomas	82.0	81.2	79.9	78.1	100.0	79.1	0.0	0.0	0.0	68.5	77.6
	Tecnología	58.6	62.9	50.0	63.3	80.0	63.7	0.0	0.0	0.0	77.5	62.8

Nota: algunas de las sumas de los porcentajes no dan 100 debido al redondeo de decimales.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (Ciclo escolar 2018-2019) (SEP-DGPPVEE, 2019).

Del total de docentes de secundaria, 81.8% contaba al menos con título de licenciatura. La desagregación por tipo de docente muestra que, entre los directores con grupo, 88.4% contaba con estos estudios, así como 85.6% de los académicos y 83.1% de los de educación física, mientras que entre los docentes de tecnología sólo 62.8% tenía al menos estudios de licenciatura (tabla 4.3.3).

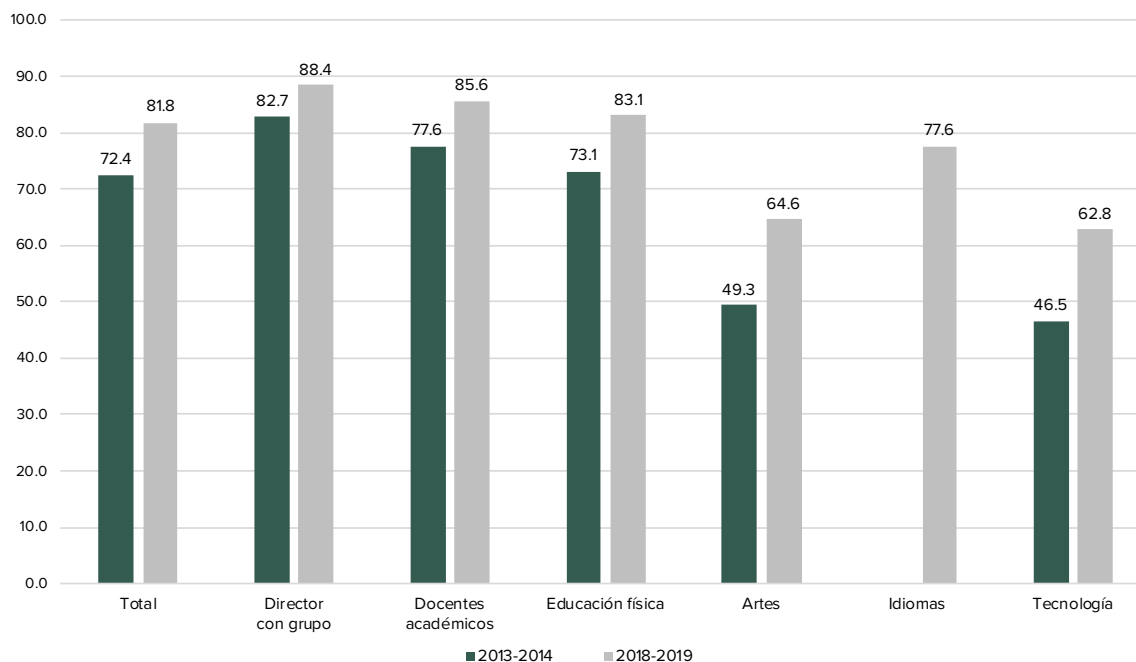
De manera respectiva, en las gráficas 4.3.1 y 4.3.2 se muestra el comparativo entre los ciclos escolares 2013-2014 y 2018-2019 de los docentes al menos titulados de licenciatura y de su distribución según el tiempo dedicado a la función académica. La primera de ellas muestra que en ese periodo se incrementó de manera importante el porcentaje de docentes al menos titulados de licenciatura: pasan de 72.4 a 81.8%. El mayor aumento se observa en el caso de docentes de tecnología, con una diferencia de más de 16 puntos porcentuales, al pasar de 46.5 a 62.8%; los siguen docentes de arte, cuyo porcentaje ascendió 15 puntos, al ir de 49.3 a 64.6%.

En cuanto a la comparación de los porcentajes de docentes según su tiempo de dedicación a la función académica entre los ciclos escolares señalados, se registra una reducción de aquellos que trabajan por horas de 41.3 a 39.5%, así como un aumento de los de tiempo completo de 16.9 a 18.7%; sin embargo, para asegurar que las condiciones laborales de los docentes de educación secundaria y sus posibilidades de trabajo colaborativo en las comunidades escolares se fortalezcan, es pertinente que disminuya aún más la contratación de docentes por horas y se incremente la contratación del personal de tres cuartos de tiempo y de tiempo completo (gráfica 4.3.2).

En la tabla 4.3.4 se presenta la distribución porcentual de los docentes de educación secundaria según el último nivel de estudios alcanzado; en ella se observa que 70.8% contaba con título de licenciatura, 10.3% con el grado de maestría y 0.8% con el de doctorado. Mientras tanto, 11.2% había terminado sus estudios de licenciatura o era pasante, pero no se había titulado aún; 1.7% contaba con estudios de licenciatura incompletos; y 5.3% tenía estudios de educación media superior o menos.

En la desagregación por tipo de servicio y sostenimiento destaca que 17.8% de docentes de las telesecundarias públicas contaba con estudios de posgrado –16.6% de maestría y 1.2% de doctorado–; esta proporción fue la más alta registrada entre las maestras y los maestros del nivel educativo en cuestión (tabla 4.3.4).

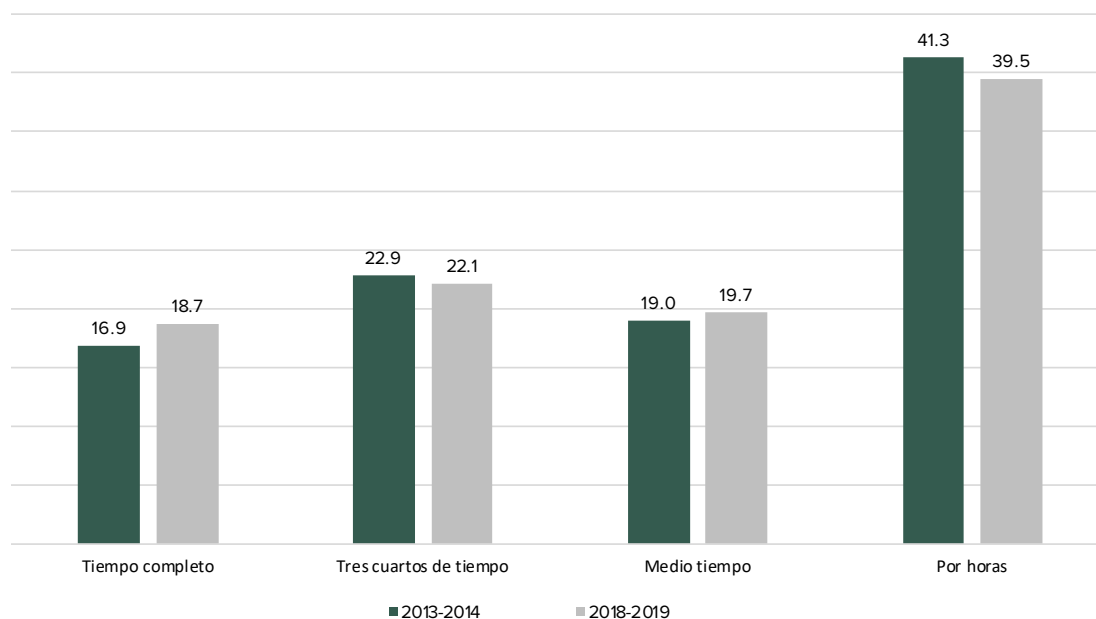
Gráfica 4.3.1 Porcentaje de docentes de educación secundaria al menos titulados de licenciatura (2013-2014 y 2018-2019)



Nota: en el ciclo escolar 2013-2014 no se recopilaba la información referente a los docentes de idiomas.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2013-2014 y ciclo escolar 2018-2019) (SEP-DGPPYE, 2019).

Gráfica 4.3.2 Porcentaje de docentes de educación secundaria según tiempo de dedicación a la función docente (2013-2014 y 2018-2019)



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2013-2014 y ciclo escolar 2018-2019) (SEP-DGPPYE, 2019).



Tabla 4.3.4 Distribución porcentual de docentes de educación secundaria por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar según su último nivel de estudios alcanzado (2018-2019)

Tipo de servicio / sostenimiento	Organización escolar	Distribución de docentes según su último nivel de estudios alcanzado %					
		Educación media superior o menos	Licenciatura incompleta	Licenciatura terminada o pasante	Titulado de licenciatura	Graduado de maestría	Graduado de doctorado
General pública		6.2	1.9	11.0	70.1	10.1	0.8
Técnica pública		6.5	2.0	13.1	68.9	8.8	0.7
Para trabajadores pública		3.5	2.2	15.2	68.7	10.0	0.5
	Total	0.5	0.9	10.1	70.6	16.6	1.2
Telesecundaria pública	Completa	0.5	0.9	10.1	70.2	17.0	1.2
	Unitaria o bidocente	0.4	1.0	10.0	74.6	13.1	0.9
Para migrantes pública	Total	1.1	0.0	10.1	87.6	1.1	0.0
	Completa	0.0	0.0	14.3	83.3	2.4	0.0
Privada	Unitaria o bidocente	2.1	0.0	6.4	91.5	0.0	0.0
		6.3	1.9	10.2	75.3	6.1	0.3
Total		5.3	1.7	11.2	70.8	10.3	0.8

Nota: los porcentajes no suman 100 debido al redondeo de decimales.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).



Distribución estatal de docentes de educación básica con licenciatura

Con “educación al alcance de todos” no solamente se alude a la existencia de escuelas con materiales y equipo suficientes y bien distribuidas territorialmente, también se implica la condición primordial de la existencia de maestras y maestros preparados y conscientes de su importancia para cumplir con las aspiraciones del SEN. Sin ellos como agentes estratégicos del cambio, las posibilidades de mejora continua son muy limitadas y, sin duda, ofrecer una educación pertinente sería poco viable.

Lo anterior hace de la formación continua y de la profesionalización de docentes y directivos necesidades vigentes, no sólo porque es imprescindible contar con mejores profesionales de la educación, sino además porque la formación continua constituye un derecho de los trabajadores del sector y una obligación para el Estado.

El mapa muestra el porcentaje de docentes en educación básica –de preescolar a secundaria– que cuentan con título de licenciatura por entidad federativa.

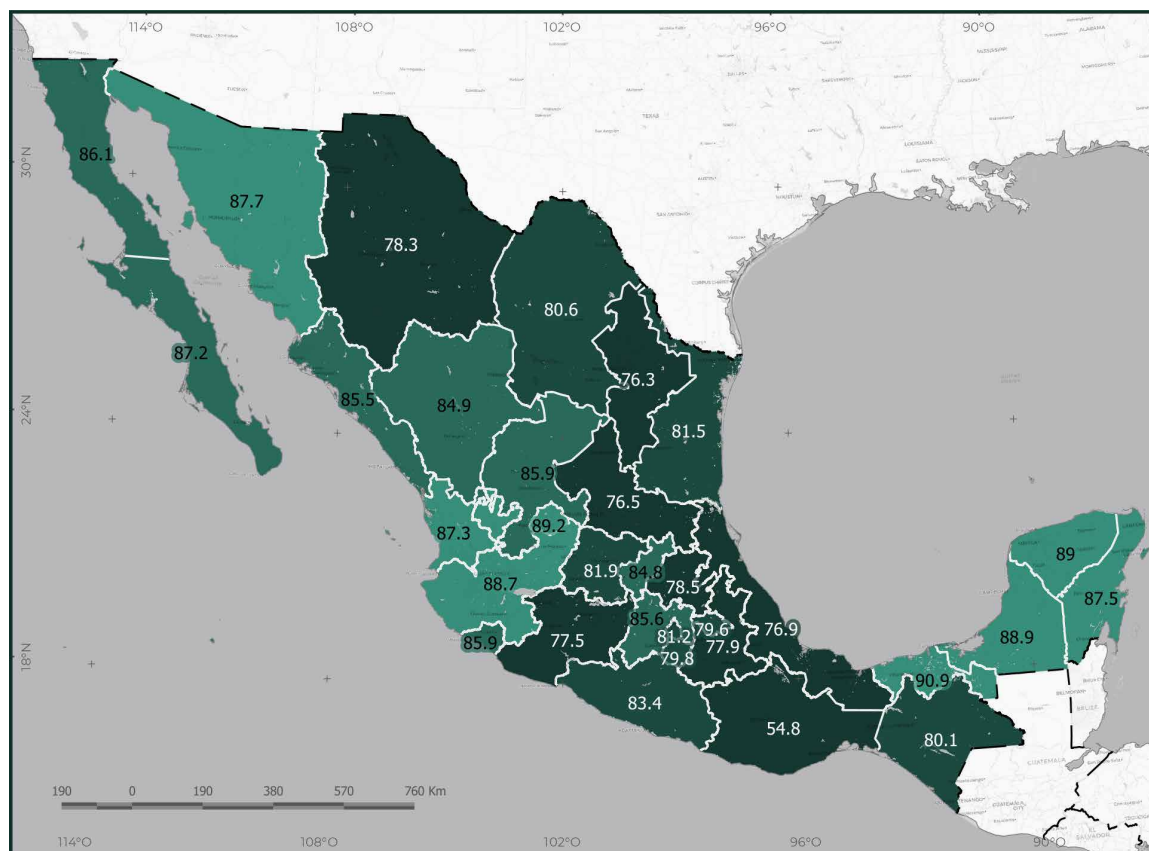
Sin distinción de edad, es preciso que las y los docentes fortalezcan sus conocimientos y recursos pedagógicos, lo que les permitirá facilitar su labor e incidir en su desarrollo profesional incorporándose al proceso de profesionalización y formación continua que demanda la mejora continua.

Las entidades donde se requiere un impulso mayor para que sus docentes se titulen en el nivel superior son: Oaxaca –donde 5 de cada 10 docentes no cuentan con título–, Morelos, Veracruz, Michoacán, Hidalgo, Puebla, Tlaxcala, San Luis Potosí, Nuevo León y Chihuahua, pues en ellas el porcentaje de titulados no rebasa los ochenta puntos porcentuales.

Al margen de estos datos, serían pertinentes el estímulo y el impulso por parte de las autoridades educativas de todas las entidades federativas para crear las condiciones necesarias a fin de que los docentes de educación básica sin título de licenciatura accedan a un mayor nivel de profesionalización.

Mapa 4.1. Docentes titulados en licenciatura

Porcentaje de docentes de educación básica con el título de licenciatura



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2018-2019) (SEP-DGPPYE, 2019).

Nacional: 81.2
Estat: máx. = 90.9, mín. = 54.83

- 54.83 a 79.05
- 79.05 a 84.09
- 84.09 a 87.24
- 87.24 a 90.9



La veloz expansión de los planteles y servicios de reciente creación en educación media superior explica la juventud y poca experiencia de sus docentes.

4.4

Docentes y directivos de educación media superior

En el ciclo escolar 2018-2019 existían 36 tipos de planteles de educación media superior, de los que dependían 18 030 planteles⁷ donde estaban adscritos 17 371 directores sin grupo, 12 276 directores con grupo y 298 034 docentes. Por tipo de modalidad se registraron 280 677 docentes en la opción escolarizada, 14 713 en la mixta y 1772 en la no escolarizada.

Como se señala en la introducción de este capítulo, en la educación media superior el total de maestras y maestros en el plantel no corresponde a la suma de docentes de las tres modalidades, debido a que puede haber algunos que imparten clases en más de una de ellas; si estos subtotales por modalidad se sumaran, se podría duplicar o triplicar el número de docentes existentes. En los tabulados que se presentan en este apartado algunos de los rasgos del perfil se reportan sobre el total de docentes en el plantel, y otros se calculan sobre el total de docentes en cada modalidad; ello obedecen a la forma en que la información se recopila en el Formato 911.

Debe considerarse que en educación media superior un plantel puede incluir más de una escuela; por ello, podría reportarse un mayor número de directores con y sin grupo. En algunos tipos de plantel, como los de telebachillerato, es más común la existencia de directores con grupo, pues así lo requiere el modelo pedagógico en el que se sustenta esta opción educativa; sin embargo, se observa un número pequeño de planteles de telebachillerato que reportaron la presencia de directores sin grupo.

En la [tabla 4.4.1](#) se muestra la distribución del personal docente y directivo por tipo de institución y plantel para el ciclo escolar 2018-2019; en ella se observa que, de todos los planteles de sostenimiento público, los bachilleratos estatales destacan por contar con la plantilla más numerosa: 42 110 docentes y directivos, de los cuales 3 325 eran directores con y sin grupo, y 38 785 eran docentes; también destacan los Colegios de Bachilleres –descentralizados de los estados–, pues su plantilla estaba conformada por 1985 directivos con y sin grupo y 27 433 docentes, así como los bachilleratos autónomos y los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) –dependientes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) o de las universidades autónomas de los estados–, con 1 269 directores con o sin grupo y 31 438 docentes.

En la tabla también puede distinguirse, entre los organismos subsidiados, a las preparatorias estatales por cooperación, que cuentan con 179 directores con grupo, 90 sin grupo y 2 606 docentes adscritos a sus planteles, y a las preparatorias federales por cooperación, que tienen 97 directores sin grupo, 64 con grupo y 2 199 docentes.

⁷ El perfil de docentes de educación media superior se recopila por plantel, no por escuela. En algunos casos existe una correspondencia plantel-escuela uno a uno, pero en ocasiones un plantel puede tener más de una escuela.



Tabla 4.4.1 Directores y docentes de educación media superior por control administrativo, institución y tipo de plantel (2018-2019)

Control administrativo y tipo de institución	Tipo de plantel	Directores		Docentes en el plantel		Docentes según modalidad ¹		
		Sin grupo	Con grupo			Escolarizada	Mixta	No escolarizada
AFCM	Escuela Nacional para Ciegos	1	1	12	12	n.a.	n.a.	n.a.
Coordinadas por la Subsecretaría de Educación Media Superior	DGB-CEB	77	1	1181	1169	n.a.	n.a.	n.a.
	DGB-Preparatoria Oficial Lázaro Cárdenas	8	2	212	212	n.a.	n.a.	n.a.
	UEMSTAYCM-CBTA	713	1541	9300	9027	1975	6	6
	UEMSTAYCM-Cetmar	127	89	2061	2051	50	n.a.	n.a.
	UEMSTAYCM-CBTF	25	40	190	190	8	n.a.	n.a.
	UEMSTAYCM-CETAC	24	43	449	449	1	n.a.	n.a.
Descentralizadas	UEMSTIS-CBTIS	1641	951	23371	22921	994	35	35
	CETI	3	3	445	444	n.a.	n.a.	n.a.
Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura	Conalep (Ciudad de México y Oaxaca)	76	0	2503	2503	1	n.a.	n.a.
	Colegio de Bachilleres (Ciudad de México)	28	9	4124	4046	104		
	Centro de Educación Artística	11	14	434	414	n.a.	n.a.	n.a.
	Escuelas Superiores	14	4	263	230	n.a.	n.a.	n.a.
	CECYT	45	208	4425	3981	321	380	
Organismos centralizados de los estados	Bachillerato Integral Comunitario	36	12	372	366	n.a.	n.a.	n.a.
	Bachilleratos estatales	2078	1247	38785	35502	738	39	
	Institutos estatales de bellas artes	9	5	206	204	n.a.	n.a.	n.a.
	Telebachillerato	347	1522	8603	8579	n.a.	86	
	Bachillerato Intercultural	3	7	79	79	n.a.	n.a.	n.a.
Organismos descentralizados de los estados	CECYTE	2090	47	14030	13856	135	10	
	Conalep	311	33	13247	12885	242	n.a.	n.a.
	Colegio de Bachilleres	1935	50	27433	26859	222	n.a.	n.a.
	Educación Media Superior a Distancia	1363	64	6744	6435	266	16	
	Telebachillerato Comunitario	16	3005	9764	9722	n.a.	107	
Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México	Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México	39	1	1391	1282	611	n.a.	n.a.
	SECTEI	2	0	20	n.a.	20	n.a.	n.a.
	Sagarpa	2	0	18	18	n.a.	n.a.	n.a.
Secretarías de Estado	Sedena	2	1	162	162	n.a.	n.a.	n.a.
	Semarnat	3	1	41	41	n.a.	n.a.	n.a.
	SEP-Conade	2	0	11	n.a.	11	n.a.	n.a.
UNAM	CCH	55	35	3544	3544	n.a.	n.a.	n.a.
	ENP	32	0	2988	2988	n.a.	n.a.	n.a.
Universidades autónomas estatales	Bachilleratos autónomos	458	689	24906	24367	685	127	
	Bachilleratos particulares	5519	2497	91805	81473	8393	859	
Organismos subsidiados por los estados y asociaciones civiles	Preparatoria Estatal por Cooperación	179	90	2606	2520	40	n.a.	n.a.
	Preparatoria Federal por Cooperación	97	64	2199	2146	n.a.	3	
Nacional		17371	12276	298034	280677	14713	1772	

n.a. No aplica.

¹ Pueden existir docentes que impartan clases en más de una de las modalidades; debido a ello, si los totales se sumaran, el número se duplicaría o triplicaría.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYE, 2019).

En el segundo capítulo de este documento, en la [tabla 2.71](#), se presenta el número de estudiantes, docentes y planteles entre los ciclos escolares 2013-2014 y 2018-2019. Como allí se observa, los telebachilleratos comunitarios descentralizados de los estados han registrado un importante crecimiento, al pasar de 188 planteles a 3 310 en ese periodo; en consecuencia, el número de docentes se incrementó de 519 a 9 764. La velocidad de este crecimiento en los tipos de plantel de reciente expansión o creación permite explicar que el perfil de sus docentes los muestre como jóvenes con poca experiencia en el sistema educativo.

Perfil de los directores de educación media superior (2018-2019)

En el país, 55.2% de las y los directores sin grupo adscritos a los planteles de educación media superior eran hombres, 0.4% tenía alguna discapacidad y 1% era hablante de lengua indígena (HLI). En la desagregación por tipo de plantel se advierte que, de los directores sin grupo, era HLI 66.7% en los bachilleratos interculturales, 30.6% en los bachilleratos integrales comunitarios, 5.8% en educación media superior a distancia (EMSAD), así como alrededor de 3% en las preparatorias por cooperación, tanto estatales como federales ([tabla 4.4.2](#)).

El perfil de directores y directoras con grupo es ligeramente diferente: 53.5% eran hombres, 0.2% tenía alguna discapacidad y 2.5% era HLI. La desagregación por tipo de plantel nuevamente muestra el propósito de los bachilleratos interculturales, pues 28.6% de sus directivos con grupo hablaba una lengua indígena, mientras que en los bachilleratos integrales comunitarios era HLI 16.7%, y en las preparatorias estatales por cooperación —que destacan en tercer lugar—, 13.3% ([tabla 4.4.2](#)).

Perfil de los docentes de educación media superior (2018-2019)

El perfil de docentes de educación media superior se presenta en tres tabulados. En el primero —[tabla 4.4.3](#)— se advierten algunos rasgos de los 298 034 docentes registrados por los planteles en el ciclo escolar 2018-2019, tomando en cuenta sus características personales (sexo, edad, habla de lengua indígena, condición de discapacidad), profesionales (titulados de licenciatura) y laborales (antigüedad en el servicio y tiempo de dedicación). En el segundo —[tabla 4.4.4](#)— se muestran algunos rasgos profesionales (titulados de licenciatura) y laborales (tiempo de dedicación a la labor docente y participación en tutorías) de 280 677 docentes registrados en la modalidad escolarizada, 14 713 en la mixta y 1 772 de la no escolarizada, de acuerdo con las variables disponibles en el Formato 911. En el tercer tabulado —[tabla 4.4.5](#)— se muestra la distribución completa del porcentaje de docentes de la modalidad escolarizada según su último nivel de estudios alcanzado.

En el ciclo escolar 2018-2019, del total de docentes de educación media superior registrado en los planteles, 50.8% eran hombres —en este tipo educativo se encuentra la distribución más equitativa entre sexos—, 0.7% hablaba una lengua indígena, 0.3% tenía alguna discapacidad y, en su mayoría (45.2%), tenían edades

Tabla 4.4.2 Perfil de los directores de educación media superior por control administrativo, institución y tipo de plantel (2018-2019)

Control administrativo y tipo de institución	Tipo de plantel	Directores sin grupo				Directores con grupo			
		Distribución por sexo (%)		Porcentaje Con alguna discapacidad	HLI	Distribución por sexo (%)		Porcentaje Con alguna discapacidad	HLI
		Hombres	Mujeres			Hombres	Mujeres		
AFCM	Escuela Nacional para Ciegos	0.0	100.0	0.0	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0
Coordinadas por la Subsecretaría de Educación Media Superior	DGB-CEB	58.4	41.6	0.0	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0
	DGB-Preparatoria Oficial Lázaro Cárdenas	25.0	75.0	0.0	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0
	UEMSTAYCM-CBITA	57.2	42.8	0.3	0.4	59.5	40.5	0.1	1.1
	UEMSTAYCM-Cetmar	47.2	52.8	0.0	0.0	43.8	56.2	0.0	0.0
	UEMSTAYCM-CBITF	60.0	40.0	0.0	0.0	55.0	45.0	0.0	0.0
	UEMSTAYCM-CETAC	62.5	37.5	0.0	0.0	41.9	58.1	0.0	0.0
	UEMSTIS-CBITIS	52.1	47.9	0.1	0.4	49.2	50.8	0.4	0.2
Descentralizadas	CETI	66.7	33.3	0.0	0.0	66.7	33.3	0.0	0.0
	Conalep (Ciudad de México y Oaxaca)	77.6	22.4	0.0	1.3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Colegio de Bachilleres (Ciudad de México)	64.3	35.7	0.0	0.0	33.3	66.7	0.0	0.0
Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura	Centro de Educación Artística	63.6	36.4	0.0	0.0	28.6	71.4	0.0	0.0
	Escuelas Superiores	50.0	50.0	0.0	0.0	50.0	50.0	0.0	0.0
	CECYT	46.7	53.3	0.0	0.0	59.1	40.9	0.0	0.5
Organismos centralizados de los estados	Bachillerato Integral Comunitario	75.0	25.0	0.0	30.6	83.3	16.7	0.0	16.7
	Bachilleratos estatales	54.6	45.4	0.2	0.2	53.8	46.2	0.0	2.1
	Institutos estatales de bellas artes	88.9	11.1	0.0	0.0	40.0	60.0	0.0	0.0
	Telebachillerato	25.6	74.4	0.0	0.3	60.7	39.3	0.5	3.4
Organismos descentralizados de los estados	Bachillerato Intercultural	66.7	33.3	0.0	66.7	42.9	57.1	0.0	28.6
	CECYTE	59.4	40.6	0.8	0.8	72.3	27.7	0.0	0.0
	Conalep	69.5	30.5	0.3	0.6	63.6	36.4	0.0	0.0
	Colegio de Bachilleres	62.9	37.1	0.7	1.2	70.0	30.0	8.0	4.0
	EMSAD	66.8	33.2	0.4	5.8	75.0	25.0	0.0	1.6
	Telebachillerato Comunitario	62.5	37.5	0.0	0.0	49.8	50.2	0.1	5.8
	Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México	84.6	15.4	0.0	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0
Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México	SECTEI	50.0	50.0	0.0	0.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Sagarpa	50.0	50.0	0.0	0.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Sedena	100.0	0.0	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0	0.0
	Semarnat	33.3	66.7	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0	0.0
Secretarías de Estado	SEP-Conade	50.0	50.0	0.0	0.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	CCH	54.5	45.5	0.0	0.0	60.0	40.0	0.0	0.0
	ENP	43.8	56.3	0.0	0.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Universidades autónomas estatales	Bachilleratos autónomos	71.0	29.0	0.9	1.5	57.6	42.4	0.9	1.3
	Bachilleratos particulares	47.1	52.9	0.5	0.1	48.1	51.9	0.2	0.2
	Preparatoria Estatal por Cooperación	73.7	26.3	0.6	2.8	67.8	32.2	0.0	13.3
	Preparatoria Federal por Cooperación	76.3	23.7	0.0	3.1	65.6	34.4	0.0	0.0
Nacional		55.2	44.8	0.4	1.0	53.5	46.5	0.2	2.5

n.a. No aplica.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas de Formatos 911 (Ciclo escolar 2018-2019) (SEP-DGPPYEE, 2019).

entre 35 y 49 años, mientras que sólo 2% tenía 24 años o menos y 22.5% contaba con 50 años o más. Asimismo, 94.9% había cursado estudios de licenciatura completa o posgrado (tabla 4.4.3).

Respecto de sus características laborales, destaca que 35.3% de docentes tenía una antigüedad de cuatro años o menos, lo que indica una alta proporción de docentes noveles incorporados al servicio docente; 22% tenía de cinco a nueve años de antigüedad; y 25.7%, entre diez y diecinueve años. En el grupo de los que quizás empiecen a cumplir con los criterios para su jubilación, 4.1% del total tenía treinta años o más de antigüedad. En lo referente al tiempo de dedicación asignado a su labor docente se encontró que 59.4% tenía una designación por horas, un porcentaje muy alto considerando que entre ellos se encuentran los de condiciones laborales precarias. En contraparte, sólo 19.1% ejercía la docencia de tiempo completo (tabla 4.4.3).

En la tabla 4.4.3 también se puede encontrar la información desagregada por tipo de plantel. Los rasgos de los docentes comúnmente concuerdan con el propósito de los distintos tipos de bachillerato y su antigüedad en el sistema; por ejemplo, entre los recientemente constituidos –como los descentralizados de los estados–, los telebachilleratos comunitarios y los bachilleratos interculturales destacan por tres características particulares: en ellos se encuentran las más altas proporciones de docentes con cuatro años o menos de antigüedad (82 y 73.4%, respectivamente) y los más jóvenes (68.8 y 72.1% con treinta y cuatro años o menos, en cada caso), así como altos porcentajes de docentes HLI (4.9 y 44.3%, de manera correspondiente) –aunque en los bachilleratos integrales comunitarios el porcentaje de docentes HLI fue también alto: 25%–. En el otro extremo pueden encontrarse los bachilleratos de la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (Sagarpa), pues 66.7% de sus docentes tiene edades de 50 años o más; 55.6% cuenta con treinta años o más de antigüedad y ninguno declaró hablar una lengua indígena; otras características también distintivas de este tipo de bachilleratos es que sólo 27.8% de sus docentes son mujeres –el porcentaje nacional es de 49.2%– y 100% se dedica de tiempo completo a la labor docente.

La información de la tabla 4.4.4 refleja en una primera lectura que los 36 tipos de plantel existentes en educación media superior en el país pueden contar con una o más de las modalidades: escolarizada, mixta y no escolarizada. La más frecuente es la escolarizada, pues 34 tipos de plantel la ponen en práctica, aunque en 20 de ellos además pueden brindarse las opciones mixta o no escolarizada, de modo que sólo 14 ofrecen los estudios de bachillerato exclusivamente mediante esta vía. Destacan además dos tipos de plantel: el bachillerato a distancia de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México (SECTEI) y el bachillerato de la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (SEP-Conade), que sólo ofrecen la modalidad mixta. Las variables del perfil que en este caso pueden retomarse de la información disponible son limitadas y refieren al tiempo de dedicación a la labor docente, los estudios de licenciatura completa o posgrado, y la participación en tutoría.



Tabla 4.4.3 Perfil de los docentes de educación media superior por control administrativo, institución y tipo de plantel (2018-2019)

Control administrativo y tipo de institución	Tipo de plantel	Docentes registrados en el plantel (%)															% con alguna discapacidad	% con alguna licenciatura completa o posgrado	
		Distribución por sexo		Distribución por grupos de edad					Distribución por antigüedad			Distribución por tiempo de dedicación							
		Hombres	Mujeres	24 años o menos	De 25 a 34	De 35 a 49	50 o más	4 años o menos	De 5 a 9	De 10 a 19	De 20 a 29	30 o más	Tiempo completo	Tres cuartos de tiempo	Medio tiempo	Por horas			% de HLI
AFCM	Escuela Nacional para Ciegos	50.0	50.0	0.0	16.7	25.0	58.3	16.7	0.0	25.0	50.0	8.3	50.0	0.0	50.0	0.0	16.7	91.7	
Coordenadas por la Subsecretaría de Educación Media Superior	DGB-CEB	49.4	50.6	2.4	29.1	47.0	21.5	41.1	14.4	21.3	16.3	6.9	5.9	22.2	30.7	41.2	0.1	51	97.3
	DGB-Preparatoria Oficial Lázaro Cárdenas	41.0	59.0	0.0	30.7	39.6	29.7	40.1	21.2	15.1	16.0	7.5	17.5	19.8	25.0	37.7	0.0	0.5	100.0
	UEMSTAYCM-CBTA	58.7	41.3	1.1	33.0	42.8	23.1	26.0	27.8	21.2	16.7	8.3	47.0	17.7	26.3	9.0	0.9	0.2	95.5
	UEMSTAYCM-CETmar	54.0	46.0	1.3	39.8	36.2	22.7	57.0	9.0	11.6	11.5	10.9	16.1	9.5	10.1	64.2	0.0	0.0	96.2
	UEMSTAYCM-CBTf	56.3	43.7	1.1	31.1	43.7	24.2	34.2	23.7	17.4	16.8	7.9	44.7	10.5	37.9	6.8	0.0	0.0	97.9
	UEMSTAYCM-CETAC	51.4	48.6	4.7	48.6	34.1	12.7	74.8	9.4	9.1	5.8	0.9	9.8	3.1	6.9	80.2	0.0	0.2	96.7
Descentralizadas	UEMSTS-CBTIS	53.7	46.3	0.5	17.7	41.4	40.4	23.0	14.1	21.3	28.1	13.5	31.3	15.1	31.8	21.8	0.1	0.1	96.0
	CETI	60.7	39.3	1.1	27.6	45.6	25.6	35.5	11.5	31.9	19.1	2.0	36.6	5.6	0.0	57.8	0.0	1.1	98.2
	Conalep (Ciudad de México y Oaxaca)	53.3	46.7	1.7	17.1	48.9	32.3	28.4	23.9	33.7	11.7	2.3	10.9	0.8	6.4	81.9	0.2	0.2	73.5
Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura	Colegio de Bachilleres (Ciudad de México)	54.5	45.5	0.8	17.5	47.8	33.8	25.7	17.5	32.9	19.0	5.0	3.9	7.8	10.8	77.5	0.0	0.2	91.9
	Centro de Educación Artística	51.4	48.6	0.2	18.2	52.5	29.0	25.6	18.0	26.3	25.8	4.4	16.8	4.8	10.6	67.7	0.0	0.2	87.6
	Escuelas Superiores	63.9	36.1	0.8	9.9	33.8	55.5	10.3	12.5	30.8	22.8	23.6	28.1	20.9	17.9	33.1	0.0	0.4	75.3
IPN	CECYT	56.6	43.4	0.2	10.1	46.1	43.6	7.3	20.9	34.2	23.3	14.2	19.8	13.4	17.5	49.3	0.1	0.2	93.5
Organismos centralizados de los estados	Bachillerato Integral Comunitario	58.3	41.7	2.7	44.1	51.3	1.9	29.3	38.2	32.5	0.0	0.0	94.9	0.0	0.3	4.8	25.0	0.5	96.2
	Bachilleratos estatales	46.2	53.8	1.1	27.7	51.5	19.7	29.3	24.8	29.7	13.5	2.6	10.0	9.1	14.6	66.3	0.5	0.3	96.6
	Institutos estatales de bellas artes	71.8	28.2	0.5	30.6	42.2	26.7	27.2	35.9	31.1	5.8	0.0	11.2	0.5	1.0	87.4	0.0	0.0	62.6
Organismos descentralizados de los estados	Telebachillerato	53.6	46.4	0.5	20.4	59.7	19.4	12.5	26.0	47.4	13.4	0.7	40.3	56.1	0.3	3.3	1.8	0.1	97.0
	Bachillerato Intercultural	53.2	46.8	10.1	62.0	26.6	1.3	73.4	10.1	16.5	0.0	0.0	21.5	3.8	10.1	64.6	44.3	1.3	100.0
	CECYTE	54.4	45.6	1.7	27.6	53.0	17.6	32.0	19.2	37.2	11.3	0.3	18.1	18.6	16.1	47.1	0.8	0.3	95.3
Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México	Conalep	52.8	47.2	2.7	20.5	48.1	28.8	28.5	25.3	34.1	10.3	1.8	10.4	3.0	6.3	80.3	0.1	0.3	84.3
	Colegio de Bachilleres	54.0	46.0	1.2	23.5	49.1	26.2	24.7	18.3	31.4	22.4	3.2	13.6	20.1	17.9	48.4	1.2	0.4	94.1
	EMSAD	56.5	43.5	1.7	37.8	53.3	7.1	32.4	27.9	37.3	2.3	0.2	6.9	23.2	17.9	52.0	3.3	0.1	97.1
UNAM	Telebachillerato Comunitario	48.9	51.1	3.4	65.4	27.3	4.0	82.0	13.2	3.2	1.2	0.3	18.5	16.9	23.4	41.1	4.9	0.1	99.7
	Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México	55.1	44.9	0.3	7.3	69.5	22.9	14.8	27.2	52.6	4.5	0.9	83.3	0.0	4.5	12.1	0.2	0.1	99.9
	SECTEI	25.0	75.0	0.0	25.0	55.0	20.0	25.0	25.0	30.0	20.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0	100.0
Secretarías de Estado	Sagrapa	72.2	27.8	0.0	16.7	16.7	66.7	16.7	5.6	11.1	11.1	55.6	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0
	Sedena	73.5	26.5	0.0	29.6	61.7	8.6	35.8	60.5	3.7	0.0	0.0	43.2	0.0	0.0	56.8	0.0	0.0	92.6
	Senamart	46.3	53.7	0.0	31.7	41.5	26.8	36.6	19.5	34.1	4.9	4.9	43.9	0.0	0.0	56.1	2.4	0.0	92.7
UNAM	SEP-Conade	18.2	81.8	0.0	0.0	90.9	9.1	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0	0.0	45.5	27.3	27.3	0.0	0.0	100.0
	CCH	53.4	46.6	0.1	10.2	40.2	49.5	8.9	20.8	32.8	19.4	18.1	21.9	0.0	0.0	78.1	0.0	0.2	95.1
	ENP	45.4	54.6	0.1	7.0	43.2	49.7	12.8	11.9	31.2	31.6	12.6	18.6	0.0	2.1	79.3	0.0	0.0	90.4
Instituciones particulares	Bachilleratos autónomos estatales	53.3	46.7	1.5	26.9	42.2	29.4	26.7	21.3	27.4	16.7	8.0	22.8	0.3	5.2	71.7	0.6	0.5	95.6
	Bachilleratos particulares	47.4	52.6	3.6	38.8	41.7	16.0	49.5	24.5	18.6	5.7	1.7	18.0	2.1	4.3	75.6	0.1	0.1	95.7
	Preparatoria Estatal por Cooperación	53.7	46.3	6.1	39.8	38.8	15.2	47.0	24.5	20.8	6.3	1.4	11.0	15	2.3	85.2	4.0	0.2	85.5
Organismos subsidiados por los estados y asociaciones civiles	Preparatoria Federal por Cooperación	54.5	45.5	3.0	31.6	44.0	21.5	35.4	19.8	27.0	14.0	3.8	17.6	8.4	9.7	64.3	0.9	0.1	92.7
	Nacional	50.8	49.2	2.0	30.2	45.2	22.5	35.3	22.0	25.7	12.9	4.1	19.1	9.7	11.7	59.4	0.7	0.3	94.9

na. No aplica.
Fuente: Mepredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 991 (Ciclo escolar 2018-2019) (SEPOGPPEE, 2019).

Tabla 4.4.4 Perfil de los docentes de educación media superior por modalidad, control administrativo, institución y tipo de plantel (2018-2019)

Control administrativo y tipo de institución	Tipo de plantel	Docentes en la modalidad escolarizada (%)						Docentes de modalidad mixta (%)						Docentes de modalidad no escolarizada (%)					
		Distribución por tiempo de dedicación	Tres cuartos de tiempo completo	Medio tiempo	Por horas	Porcentaje que participa en tutoría	Porcentaje con licenciatura completa o posgrado	Distribución por tiempo de dedicación	Tres cuartos de tiempo completo	Medio tiempo	Por horas	Porcentaje que participa en tutoría	Porcentaje con licenciatura completa o posgrado	Distribución por tiempo de dedicación	Tres cuartos de tiempo completo	Medio tiempo	Por horas	Porcentaje que participa en tutoría	Porcentaje con licenciatura completa o posgrado
AFCM	Escuela Nacional para Ciegos	50.0	0.0	50.0	0.0	91.7	0.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	DGB-CEB	6.0	21.8	30.9	41.3	97.3	60.3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	DGB-Preparatoria Oficial Lázaro Cárdenas	17.5	19.8	25.0	37.7	100.0	31.6	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	UEMSTAYCM-CBTA	46.9	17.8	26.3	9.0	95.8	56.5	49.4	17.1	25.9	7.7	95.3	27.3	50.0	16.7	16.7	100.0	0.0	0.0
	UEMSTAYCM-Cetmar	16.1	9.4	10.1	64.3	96.4	29.4	36.0	8.0	16.0	40.0	96.0	6.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Coordinadas por la Subsecretaría de Educación Media Superior	UEMSTAYCM-CBTf	44.7	10.5	37.9	6.8	97.9	61.6	62.5	0.0	37.5	0.0	100.0	0.0	62.5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	UEMSTAYCM-CETAC	9.8	3.1	6.9	80.2	96.7	38.1	0.0	0.0	0.0	100.0	100.0	0.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	UEMSTIS-CBTIS	31.3	15.0	32.0	21.7	96.1	57.0	36.6	15.0	21.6	26.8	95.3	29.9	0.0	40.0	11.4	48.6	88.6	51.4
	CETI	36.5	5.6	0.0	57.9	98.2	45.3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Conalep (Ciudad de México y Oaxaca)	11.2	0.9	6.7	81.2	73.4	59.6	100.0	0.0	0.0	0.0	100.0	0.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Descentralizadas	Colegio de Bachilleres (Ciudad de México)	4.0	7.8	10.7	77.6	91.7	31.9	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	4.8	5.8	21.2	68.3	96.2	63.5
	Centro de Educación Artística	13.0	5.1	10.9	71.0	87.0	3.1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Escuelas Superiores	30.0	20.0	16.5	33.5	77.4	3.5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	CECYT	20.5	14.3	17.8	47.4	94.7	47.8	17.1	22.4	24.0	36.4	91.9	0.0	12.1	21.3	20.5	46.1	99.5	2.6
	Bachillerato Integral Comunitario	94.8	0.0	0.3	4.9	96.2	88.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Organismos centralizados de los estados	Bachilleratos estatales	10.5	9.7	14.9	64.9	96.7	43.0	10.6	7.2	41.6	40.7	95.1	35.5	0.0	5.1	0.0	94.9	76.9	0.0
	Institutos estatales de bellas artes	11.3	0.5	1.0	87.3	63.2	9.8	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Telebachillerato	40.3	56.2	0.3	3.3	97.0	68.1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	23.3	76.7	0.0	0.0	98.8	23.3
	Bachillerato Intercultural	21.5	3.8	10.1	64.6	100.0	46.8	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	CECYTE	18.1	18.6	16.1	47.2	95.5	54.1	10.4	35.6	14.1	40.0	98.5	56.3	0.0	20.0	50.0	30.0	100.0	100.0
Organismos descentralizados de los estados	Conalep	10.0	3.1	6.4	80.5	84.3	54.8	16.5	6.2	7.0	70.2	83.9	74.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Colegio de Bachilleres	13.6	20.2	18.1	48.2	94.1	43.2	23.0	8.6	6.3	62.2	99.1	14.9	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	EMSAD	7.0	22.4	17.8	52.9	97.1	58.4	3.0	44.0	24.1	28.9	96.2	47.4	62.5	31.3	0.0	6.3	100.0	62.5
	Telebachillerato Comunitario	18.5	17.0	23.5	41.1	99.7	71.4	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	56.1	13.1	20.6	10.3	97.2	38.3
	Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México	90.1	0.0	4.9	5.0	100.0	85.0	72.2	0.0	3.1	24.7	99.7	25.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México	SECTEI	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	0.0	0.0	0.0	100.0	100.0	0.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Sigarpa	100.0	0.0	0.0	0.0	100.0	0.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Sedena	43.2	0.0	0.0	56.8	92.6	72.8	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Semarnat	43.9	0.0	0.0	56.1	92.7	14.6	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	SEP-Conade	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	0.0	45.5	27.3	27.3	100.0	100.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
UNAM	CCH	21.9	0.0	0.0	78.1	95.1	6.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	ENP	18.6	0.0	2.1	79.3	90.4	0.3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Bachilleratos autónomos estatales	23.1	0.3	5.3	71.4	95.6	49.8	17.8	0.0	0.7	81.5	99.3	33.6	21.3	0.0	3.1	75.6	100.0	45.7
	Bachilleratos particulares	18.9	2.2	4.5	74.5	95.5	19.0	0.0	2.1	87.3	87.3	98.5	12.6	27.2	0.5	4.2	68.1	97.1	9.9
	Organismos subsidiados por los estados y asociaciones civiles	10.6	1.5	2.4	85.4	85.4	24.2	15.0	0.0	2.5	82.5	92.5	47.5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Nacional	Preparatoria Federal por Cooperación	17.3	8.6	9.8	64.3	93.2	29.5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	33.3	0.0	0.0	66.7	100.0	0.0
	Nacional	19.6	10.1	12.0	58.2	94.9	40.4	20.3	6.2	9.8	63.8	97.3	20.3	22.9	11.0	9.7	56.4	97.3	17.9

n.a. No aplica.

En la [tabla 4.4.4](#) se observa que en la modalidad escolarizada 58.2% de los docentes tenía una dedicación por horas, 94.9% contaba con estudios de licenciatura completa o posgrado y 40.4% participaba en tutorías. En la modalidad mixta se aprecia un porcentaje mayor de docentes con dedicación por horas, pues alcanzó 63.8%; también de quienes tenían al menos estudios de licenciatura completa, que llegó a 97.3%; pero sólo 20.3% participó en tutorías. Finalmente, 56.4% de docentes de la modalidad no escolarizada tenía una dedicación por horas, 97.3% contaba con al menos licenciatura completa y sólo 17.9% participaba en tutoría. Vale la pena aclarar que, si se requiere profundizar en el análisis de la variable “tipo de plantel” y su cruce con la modalidad en términos del número de casos, es posible revisar los absolutos de docentes de la [tabla 4.4.1](#), ahí pueden identificarse los casos donde el número de docentes registrado fue igual a 1.

En la [tabla 4.4.5](#) se muestra el porcentaje de docentes de los planteles de educación media superior por nivel de escolaridad de acuerdo con las variables reportadas en el Formato 911. En ella se observa que la mayoría (73.3%) contaba con estudios de licenciatura completa, 19.8% con estudios de maestría o especialidad, y 1.8%, de doctorado, mientras que sólo 5.1% tenía estudios de licenciatura incompleta o menos.

En la desagregación por tipo de plantel destacan los bachilleratos de los institutos estatales de bellas artes, debido a que 37.4% de sus docentes contaba con licenciatura incompleta o menos, seguidos por los de las escuelas superiores del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL), con 24.7% —aunque en este caso, 3% de sus docentes podía contar con doctorado y 11.4% con maestría—; destaca también el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) Ciudad de México y Oaxaca, debido a que 26.5% de sus docentes presentaba esa misma característica ([tabla 4.4.5](#)).

4.5

Docentes de educación superior

La mayoría de los docentes de educación superior está adscrita a instituciones autónomas.

En el ciclo escolar 2018-2019 había en las escuelas de las instituciones de educación superior (IES) 387 795 docentes de licenciatura, de los que 332 815 impartían clases en la modalidad escolarizada. En este apartado se presentan algunas de sus características personales (edad y sexo), profesionales (escolaridad) y laborales (antigüedad y tiempo de dedicación a la función docente), las cuales se recopilaron mediante el Módulo de Docencia de las estadísticas por escuela y modalidad correspondientes al Formato 911.

Para su presentación, las IES se agruparon en ocho categorías excluyentes entre sí, que se construyeron con base en su tipo de sostenimiento y su control administrativo. En la [tabla 4.5.1](#) se detalla la agrupación realizada para que el lector pueda hacer una mejor interpretación de la información, incluyendo ejemplos del tipo de instituciones que hay en cada grupo. Entre las de sostenimiento público destacan las IES autónomas, con 127 345 docentes de licenciatura adscritos a las escuelas de la

Tabla 4.4.5 Distribución porcentual de docentes de los planteles de educación media superior por control administrativo, institución y tipo de plantel por nivel de escolaridad (2018-2019)

Control administrativo y tipo de institución	Tipo de plantel	Licenciatura incompleta o menos	Licenciatura completa	Maestría o especialidad	Doctorado
AFCM	Escuela Nacional para Ciegos	8.3	75.0	16.7	0.0
Coordinadas por la Subsecretaría de Educación Media Superior	DGB-CEB	2.7	66.4	28.2	2.7
	DGB-Preparatoria Oficial Lázaro Cárdenas	0.0	67.5	25.9	6.6
	UEMSTAYCM-CBTA	4.5	74.2	19.6	1.7
	UEMSTAYCM-Cetmar	3.8	79.0	15.3	1.9
	UEMSTAYCM-CBTF	2.1	64.7	30.5	2.6
	UEMSTAYCM-CETAC	3.3	81.3	14.3	1.1
	UEMSTIS-CBTIS	4.0	72.3	21.7	2.0
Descentralizadas	CETI	1.8	68.1	27.4	2.7
	Conalep (Ciudad de México y Oaxaca)	26.5	65.1	8.2	0.2
	Colegio de Bachilleres (Ciudad de México)	8.1	79.1	12.0	0.9
Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura	Centro de Educación Artística	12.4	72.4	13.6	1.6
	Escuelas Superiores	24.7	60.8	11.4	3.0
IPN	CECYT	6.5	77.4	14.6	1.6
Organismos centralizados de los estados	Bachillerato Integral Comunitario	3.8	80.4	15.9	0.0
	Bachilleratos estatales	3.4	72.3	22.7	1.6
	Institutos estatales de bellas artes	37.4	52.4	9.2	1.0
	Telebachillerato	3.0	77.6	18.4	1.0
	Bachillerato Intercultural	0.0	89.9	8.9	1.3
Organismos descentralizados de los estados	CECYTE	4.7	69.4	24.1	1.8
	Coanalep	15.7	63.3	19.6	1.4
	Colegio de Bachilleres	5.9	72.0	20.3	1.8
	Educación Media Superior a Distancia	2.9	76.6	19.2	1.2
	Telebachillerato Comunitario	0.3	85.7	13.4	0.5
	Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México	0.1	75.9	20.5	3.5
Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México	SECTEI	0.0	45.0	50.0	5.0
Secretarías de Estado	Sagarpa	0.0	72.2	22.2	5.6
	Sedena	7.4	87.7	3.1	1.9
	Semarnat	7.3	70.7	17.1	4.9
	SEP-Conade	0.0	90.9	9.1	0.0
	CCH	4.9	65.7	25.5	3.9
UNAM	ENP	9.6	63.0	24.0	3.4
Universidades autónomas estatales	Bachilleratos autónomos	4.4	65.8	25.9	4.0
Instituciones particulares	Bachilleratos particulares	4.3	76.6	17.6	1.5
Organismos subsidiados por los estados y asociaciones civiles	Preparatoria Estatal por Cooperación	14.5	73.6	10.4	1.5
	Preparatoria Federal por Cooperación	7.3	76.0	15.9	0.8
Nacional		5.1	73.3	19.8	1.8

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

UNAM y de las universidades autónomas de los estados; las siguen las IES estatales, con 43 027 docentes adscritos a institutos tecnológicos, universidades tecnológicas, universidades interculturales, universidades politécnicas, entre otras instituciones; y las IES federales, con 31 538 docentes adscritos al Instituto Politécnico Nacional (IPN), institutos tecnológicos, colegios de posgraduados, centros de investigación, los colegios de las fronteras norte y sur, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México y escuelas militares, entre otras.

Por otro lado, en relación con las IES dedicadas primordialmente a la formación inicial de docentes de educación básica y especial, están adscritos en las escuelas de las normales públicas 12 236 docentes de licenciatura; en las privadas, 2 516; y en las

unidades y subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), 4 277, aunque en este último caso cabe señalar que no es posible distinguir a los docentes por carrera, de modo que no se sabe cuántos de ellos participan en la formación de docentes y cuántos atienden a estudiantes de otras licenciaturas; lo mismo ocurre con el resto de las IES con carreras de formación docente, como las autónomas, las estatales, las federales y las privadas, ya que las y los profesores se reportan por escuela y por modalidad, pero no por carrera (tabla 4.5.1).

Perfil de los docentes de educación superior (2018-2019)

El perfil de los docentes de licenciatura se presenta en dos tabulados. En la tabla 4.5.2 se integra información sobre su edad y antigüedad; en la tabla 4.5.3 se muestra la información sobre el sexo, la escolaridad y el tiempo de dedicación a la función de los docentes de la modalidad escolarizada.

El perfil muestra que las IES privadas, las privadas subsidiadas y las normales privadas tienen las plantas académicas más jóvenes, con menor experiencia, con menos credenciales académicas y en condiciones laborales menos estables (dedicación por horas). La descripción que se presenta enseguida se enfoca en el segmento de las IES de sostenimiento público, pues la responsabilidad de su mejora continua recae en las autoridades federales, estatales y municipales; ello no exime a las instituciones privadas de garantizar que sus servicios educativos sean de calidad, de acuerdo con la normatividad.

En el ciclo escolar 2018-2019, del total de docentes de licenciatura, 31.2% tenía una edad de 50 años o más; en las unidades y subsedes de la UPN este porcentaje alcanza 50%; en las IES federales, 49.4%; y en las IES estatales es apenas de 19.1%, lo cual puede deberse a que en este último grupo de instituciones se incluyen los sistemas de más reciente creación: las universidades tecnológicas, las politécnicas y las interculturales (tabla 4.5.2).

Es posible relacionar las distribuciones de los docentes por edad y por antigüedad para enfatizar los casos en los que el relevo generacional puede volverse más urgente en los siguientes años. En este rubro es notable que 31.4% de los docentes de las IES federales tenían veinticinco años o más de antigüedad, 21.7% de los de la UPN, 21.2% de los de las normales públicas y 20.1% de los de las IES autónomas, en tanto que, nuevamente, apenas 1.3% de los docentes de las IES estatales tienen esa característica (tabla 4.5.2).

En cuanto a su distribución por sexo, en la tabla 4.5.3 se observa que, del total de docentes de licenciatura de la modalidad escolarizada, 43.3% eran mujeres, aunque esta proporción era mayor en las normales públicas, 52.7%, pero en las IES federales alcanzaba apenas 36.1%.

Tabla 4.5.1 Agrupación de Instituciones de Educación Superior (IES) por escuelas de interés, control administrativo, sostenimiento, número de docentes en las escuelas y número de docentes en la modalidad escolarizada, así como ejemplos de IES en cada grupo (2018-2019)

Control / escuela de interés	Sostenimiento	Docentes en las escuelas (absolutos)	Docentes en la modalidad escolarizada (absolutos)	Ejemplos de instituciones
Normal pública	Pública	12 236	11 555	Escuelas normales de sostenimiento público y de control estatal, federal o federal transferido. Incluye algunos Centros de Actualización del Magisterio e institutos que ofrecen las licenciaturas acreditadas por la DGESPE.
Normal privada	Privado	2 516	2 411	Escuelas normales de sostenimiento privado. Incluye escuelas: normales, colegios o institutos que ofrecen las licenciaturas acreditadas por la DGESPE.
UPN públicas	Pública	4 277	2 889	UPN; todas sus unidades y subsees son de sostenimiento público y de control federal o federal transferido.
IES autónomas	Pública	127 345	116 678	UNAM, universidades autónomas de los estados, UAM, El Colegio de México, etcétera.
IES estatales	Pública	43 027	33 815	Institutos tecnológicos, universidades tecnológicas, universidades interculturales, universidades politécnicas, etcétera.
IES federales	Pública	31 538	30 413	IPN, institutos tecnológicos, colegios de posgraduados, centros de investigación, El Colegio de la Frontera Norte, El Colegio de la Frontera Sur, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, escuelas militares, etcétera.
IES privadas	Privado	166 800	134 998	Universidades, centros, institutos y colegios como ITESM, UVM, ITESO, LaSalle, etcétera.
IES privadas subsidiadas	Privado	56	56	Escuela Municipal de Danza Contemporánea de Torreón (Coahuila), Instituto José Martí (Colima), Centro de Estudios Superiores del Campo Emiliano Zapata (Zacatecas).
Total		387 795	332 815	

Nota: el total de docentes no coincide en todos los casos con lo reportado en el capítulo 2 debido a que en estos tabulados los docentes se suman por escuela o modalidad escolarizada considerando cada categoría como excluyente, mientras que en el caso del capítulo 2 los tipos de servicio o modelos no son excluyentes.

Fuente: Mejoredu, agrupación elaborada por la Dirección General de Seguimiento a la Mejora Continua de la Educación con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

Tabla 4.5.2 Perfil de los docentes de licenciatura registrados en las escuelas por tipo de IES (2018-2019)

Variables		Normal pública	Normal privada	UPN públicas	IES autónomas	IES estatales	IES federales	IES privadas	IES privadas subsidiadas	Total
Total de docentes de licenciatura (%)										
Distribución por grupos de edad	Menos de 20 años	0.01	0.00	0.05	0.02	0.01	0.00	0.18	0.00	0.08
	20 a 24 años	0.7	1.2	0.5	1.2	2.0	0.2	1.6	1.8	1.4
	25 a 29 años	4.9	10.7	3.4	5.8	11.9	2.4	11.3	19.6	8.5
	30 a 34 años	11.4	16.0	8.8	11.2	18.8	7.7	18.0	10.7	14.7
	35 a 39 años	14.1	16.5	11.7	13.4	18.6	12.2	18.1	21.4	15.9
	40 a 44 años	14.2	13.2	12.3	13.7	16.6	13.2	15.7	19.6	14.8
	45 a 49 años	15.4	11.8	13.3	13.4	13.0	14.9	13.1	7.1	13.4
Distribución por rango de antigüedad	50 y más años	39.3	30.8	50.0	41.3	19.1	49.4	22.1	19.6	31.2
	0 a 4 años	23.9	42.6	33.4	29.0	50.8	13.1	62.9	94.6	44.7
	5 a 9 años	17.2	28.0	16.2	17.8	23.2	18.0	21.4	5.4	20.0
	10 a 14 años	13.0	12.8	10.0	13.6	13.8	14.8	8.2	0.0	11.3
	15 a 19 años	13.5	8.6	9.3	10.5	8.3	10.8	4.4	0.0	7.7
	20 a 24 años	11.2	3.9	9.4	9.0	2.7	11.8	1.7	0.0	5.4
Total de docentes de licenciatura (absolutos)										
Distribución por grupos de edad	Menos de 20 años	1	0	2	20	5	0	294	0	322
	20 a 24 años	84	31	22	1 500	877	55	2 687	1	5 257
	25 a 29 años	601	268	146	7 372	5 111	767	18 851	11	33 127
	30 a 34 años	1 389	402	375	14 254	8 092	2 416	29 979	6	56 913
	35 a 39 años	1 730	414	500	17 125	8 014	3 860	30 151	12	61 806
	40 a 44 años	1 735	331	528	17 385	7 122	4 164	26 237	11	57 513
	45 a 49 años	1 888	296	567	17 055	5 572	4 698	21 799	4	51 879
Distribución por rango de antigüedad	50 y más años	4 808	774	2 137	52 634	8 234	15 578	36 802	11	120 978
	0 a 4 años	2 928	1 071	1 427	36 957	21 851	4 134	104 969	53	173 390
	5 a 9 años	2 110	705	695	22 641	9 980	5 667	35 667	3	77 468
	10 a 14 años	1 594	321	426	17 346	5 925	4 677	13 674	0	43 963
	15 a 19 años	1 649	217	396	13 375	3 567	3 420	7 361	0	29 985
	20 a 24 años	1 367	99	403	11 434	1 153	3 725	2 850	0	21 031
25 y más años		2 588	103	930	25 592	551	9 915	2 279	0	41 958

Nota: el total de docentes corresponde al número de personal docente, docente-investigador y docente-auxiliar de investigador en la escuela.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

La distribución de docentes según su escolaridad alcanzada muestra que en las IES autónomas 20.2% contaba con doctorado y 34.7% con maestría, pero en la UPN, si bien el porcentaje de docentes con doctorado era un poco más bajo, 16.8%, el de quienes contaban con maestría era de 52%. Las credenciales académicas de docentes de las normales públicas también destacan, ya que 9.5% tenía doctorado y 47.9%, maestría, aunque, por otra parte, 1.9% de sus docentes de licenciatura no contaba con estudios en ese mismo nivel, sino que se trataba de técnicos superiores (tabla 4.5.3).

En lo que concierne a sus condiciones laborales, la distribución por tiempo de dedicación a la función docente muestra que en el país 70.2% tenía una asignación por horas y apenas 24% eran docentes de tiempo completo. De las instituciones públicas, en IES estatales los docentes de la modalidad escolarizada tenían las peores condiciones laborales: 67.7% tenía una asignación por horas, las seguían las IES autónomas, con 65.6%, mientras que el resto no superaba 40%. Destacan por contar con una mayor proporción de docentes de tiempo completo las IES federales, con 49.1%, y las normales públicas, con 41.3% (tabla 4.5.3).

Tabla 4.5.3 Perfil de los docentes de la modalidad escolarizada de licenciatura por tipo de IES (2018-2019)

Variables		Normal pública	Normal privada	UPN públicas	IES autónomas	IES estatales	IES federales	IES privadas	IES subsidio	Total
Total de docentes de licenciatura (%)										
Distribución por sexo	Hombres	47.3	42.4	49.2	57.3	59.6	63.9	55.1	58.9	56.7
	Mujeres	52.7	57.6	50.8	42.7	40.4	36.1	44.9	41.1	43.3
Distribución por último nivel de estudios	Técnico superior	1.9	0.4	0.1	0.4	2.3	1.6	0.8	3.6	0.9
	Licenciatura	39.9	47.5	30.4	38.5	53.8	52.7	54.3	58.9	47.8
	Especialidad	0.8	0.8	0.8	6.3	0.9	1.9	3.0	0.0	3.7
	Maestría	47.9	45.3	52.0	34.7	35.2	33.6	34.9	26.8	35.4
	Doctorado	9.5	6.0	16.8	20.2	7.8	10.1	7.0	10.7	12.1
Distribución según dedicación a la función docente	Tiempo completo	41.3	3.9	39.7	31.1	27.9	49.1	9.8	14.3	24.0
	Tres cuartos de tiempo	7.0	1.4	3.1	0.03	1.4	5.9	1.2	0.0	1.4
	Medio tiempo	15.0	4.0	20.0	3.2	3.0	9.0	3.4	0.0	4.4
	Por horas	36.7	90.7	37.3	65.6	67.7	35.9	85.6	85.7	70.2
Total de docentes de licenciatura (absolutos)										
Distribución por sexo	Hombres	5 460	1 022	1 421	66 900	20 148	19 442	74 435	33	188 861
	Mujeres	6 095	1 389	1 468	49 778	13 667	10 971	60 563	23	143 954
Distribución por último nivel de estudios	Técnico superior	215	10	4	426	769	498	1 108	2	3 032
	Licenciatura	4 615	1 145	878	44 937	18 207	16 039	73 344	33	159 198
	Especialidad	92	19	22	7 336	294	566	4 064	0	12 393
	Maestría	5 536	1 093	1 501	40 455	11 918	10 230	47 086	15	117 834
	Doctorado	1 097	144	484	23 524	2 627	3 080	9 396	6	40 358
Distribución según dedicación a la función docente	Tiempo completo	4 769	95	1 146	36 303	9 436	14 942	13 294	8	79 993
	Tres cuartos de tiempo	811	33	89	30	482	1 803	1 570	0	4 818
	Medio tiempo	1 738	97	577	3 749	1 017	2 741	4 568	0	14 487
	Por horas	4 237	2 186	1 077	76 596	22 880	10 927	115 566	48	233 517

Notas: el total de docentes corresponde al número de personal docente, docente-investigador y docente-auxiliar de investigador que atiende la modalidad escolar en el nivel licenciatura.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYE, 2019).



Las mujeres ocupan cada vez menos puestos directivos conforme se avanza en los niveles educativos que conforman la estructura del SEN.

4.6

Equidad de género en la distribución de los cargos directivos y docentes del SEN

No obstante que la profesión docente es reconocida como altamente feminizada, uno de los retos que afronta el SEN es lograr la equidad de género en el acceso de las profesoras a los cargos directivos en los niveles que conforman la educación básica y en el tipo educativo de media superior.

En este apartado se presentan cinco gráficas donde se integra la información de la distribución por sexo de docentes, directores y, en su caso, supervisores escolares, con el propósito de visibilizar la desigual distribución de los cargos directivos entre hombres y mujeres en el ciclo escolar 2018-2019.

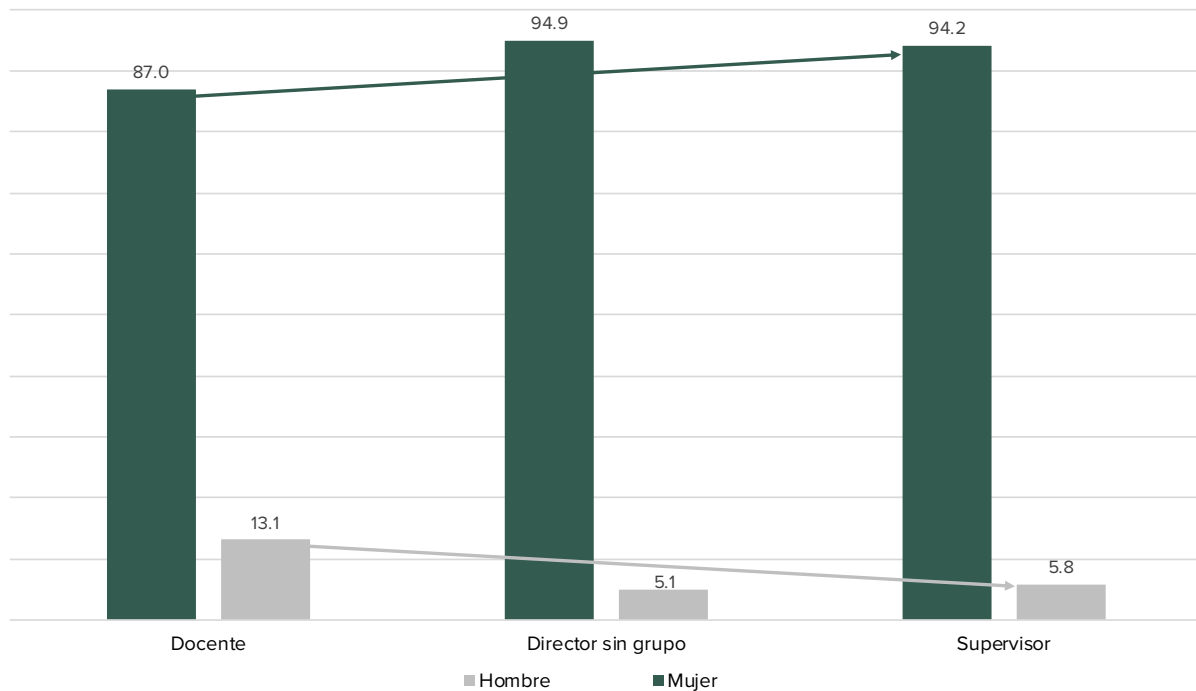
Es importante señalar que las brechas en el acceso a los cargos directivos entre sexos no pueden explicarse en términos de los conocimientos y capacidades mostrados por unas y otros en los procesos de promoción, sino que revelan los obstáculos existentes en las estructuras, los procedimientos, las relaciones de poder y los estereotipos de la cultura organizacional que se hacen patentes en los espacios de trabajo, a lo cual el SEN no es ajeno. Por otro lado, las configuraciones identitarias de las mujeres, las cuales se construyen en los procesos de socialización que aún tienden a reproducir los roles tradicionales de género, las alejan de los puestos de poder y responsabilidad. Estas brechas, barreras u obstáculos se sintetizan bajo el término de *techos de cristal* (ver Roldán, Leyra y Contreras, 2012; Loyo y Rodríguez, 2007; Calvo, 2003; por citar algunos estudios).

Se espera que esta información, de carácter elemental, se retome como una línea de base para el monitoreo de las políticas de acceso y promoción en el servicio profesional docente, a fin de que busquen la igualdad entre hombres y mujeres, ya que es una aproximación al resultado de las prácticas actuales, que aún segregan a las profesoras mexicanas de los puestos de liderazgo.

La [gráfica 4.6.1](#) presenta la información sobre los directivos y docentes de educación preescolar, el nivel más feminizado en todos los cargos existentes, lo cual puede explicarse por la edad de las y los estudiantes y los roles de crianza tradicionales asignados a las mujeres. Debido a los porcentajes en este nivel educativo, si el cálculo se realizara para el conjunto de la educación básica, el promedio nacional de docentes y directivos por sexo aparentaría una distribución menos diferenciada que la que se revela en las gráficas siguientes, correspondientes a primaria y secundaria.

En la [gráfica 4.6.2](#) se observa que, si bien 64.4% de docentes de educación primaria son mujeres, entre los directores sin grupo representan 51.1% del total y entre los supervisores, sólo 38.8%; así pues, aunque sólo 35.7% de los docentes son hombres, en el cargo de supervisor alcanzan 61.2%.

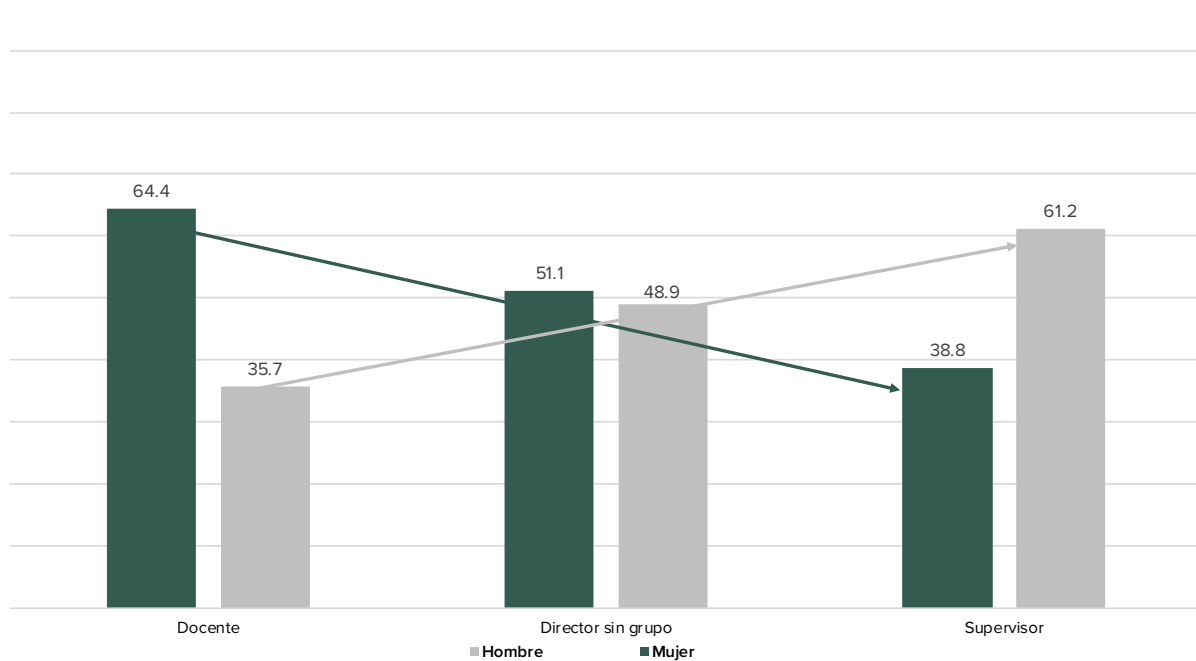
Gráfica 4.6.1 Porcentaje de personal directivo y docente en educación preescolar según sexo (2018-2019)



Nota: los porcentajes no siempre suman 100 debido al redondeo de cifras.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

Gráfica 4.6.2 Porcentaje de personal directivo y docente en educación primaria según sexo (2018-2019)



Nota: los porcentajes no siempre suman 100 debido al redondeo de cifras.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

En secundaria, del total de docentes, 53.5% son mujeres; entre los directores representan 42.7%, y en el cargo de supervisor, apenas 29.4%. En el caso de los hombres, son 46.6% del total de docentes, pero 70.6% del de supervisores (gráfica 4.6.3).

En la educación media superior, si bien las brechas comienzan a desaparecer debido a que en este nivel de estudios la participación de los hombres supera a la de las mujeres, sigue presentándose una distribución desigual. Las mujeres representan casi la mitad de los docentes (49.2%), pero son 44.8% de los directores (gráfica 4.6.4).

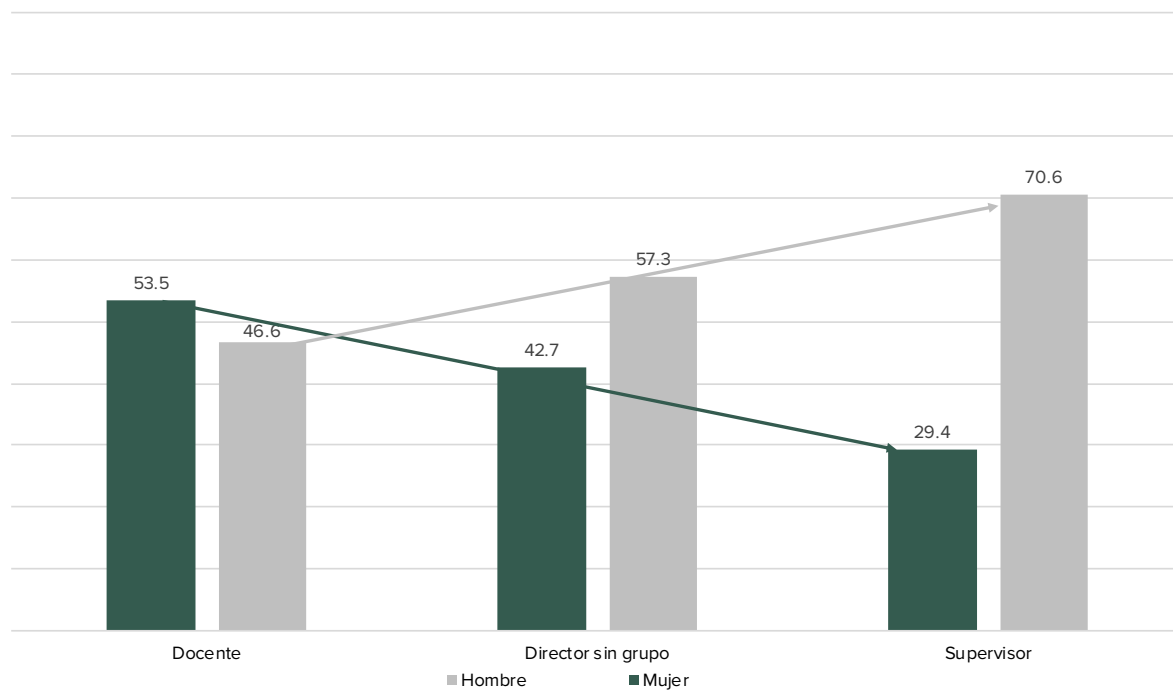
Finalmente, en la gráfica 4.6.5 se presenta la distribución de docentes de licenciatura por sexo según el tipo de instituciones de educación superior a las que se encuentran adscritos (en la tabla 4.5.1 se muestra la agrupación por tipo de instituciones), lo cual permite evidenciar que en los niveles educativos superiores la participación femenina empieza a ser menor, y que la planta académica de las escuelas normales públicas y privadas, así como de la UPN –cuyas carreras son mayoritariamente del campo de la educación y la formación docente– está más feminizada que en el resto. Llama la atención las IES autónomas, que incluyen a la UNAM y las universidades autónomas estatales del país –en las cuales existen carreras de todos los campos del conocimiento–, donde sobresale una inequitativa distribución, ya que sólo 42.7% de su planta académica está conformada por mujeres. Siguiendo la idea de una asignación tradicional de roles de género, los académicos del sexo masculino representan 63.9% del total de la planta docente en las IES federales, integradas por el IPN, los institutos tecnológicos, los centros de investigación, los colegios de posgraduados y las escuelas militares, entre otras instituciones.



La revisión y el fomento de políticas de equidad de género en la educación, así como la eliminación de estereotipos sociales ligados al género permitirán el avance hacia la igualdad, observando la reducción de las brechas entre hombres y mujeres –las cuales se reflejan en las estadísticas del SEN– hasta su eliminación.

Este capítulo llama la atención sobre la frecuencia con que las condiciones de directivos y docentes de los tipos de servicio indígena, telesecundaria, telebachilleratos comunitarios y bachilleratos interculturales son las que parecen alejarse más de las de los docentes de los servicios generales en educación básica u otros subsistemas en educación media superior, lo que sustenta el hecho de que las acciones, estrategias y políticas de atención dirigidas a ellos deben tener características diferenciadas. Esta afirmación también es válida para los directivos y docentes que laboran en escuelas con una estructura organizativa multigrado. Si bien la información aquí reseñada reúne los datos disponibles en el Formato 911 sobre directivos y docentes de educación básica, media superior y superior en el país, a lo largo de la exposición puede notarse que los datos son limitados y que existe un desbalance entre lo que puede saberse sobre estos agentes educativos en los distintos niveles, tipos educativos y servicios.

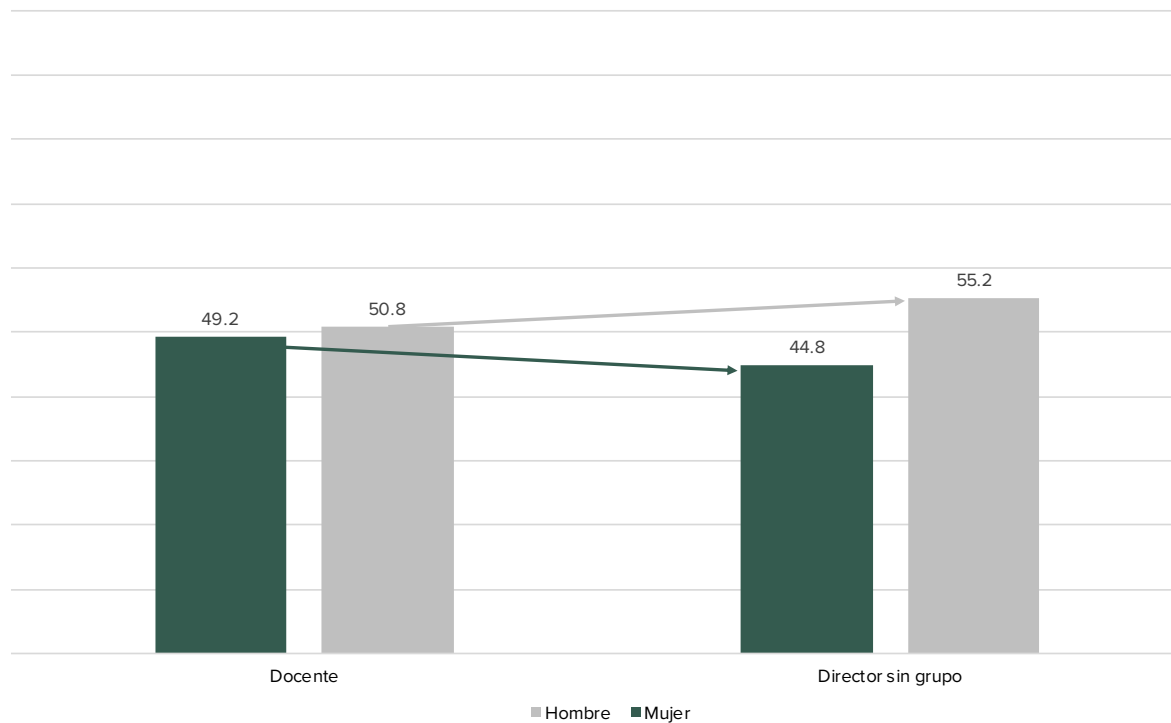
Gráfica 4.6.3 Porcentaje de personal directivo y docente en educación secundaria según sexo (2018-2019)



Nota: los porcentajes no siempre suman 100 debido al redondeo de cifras.

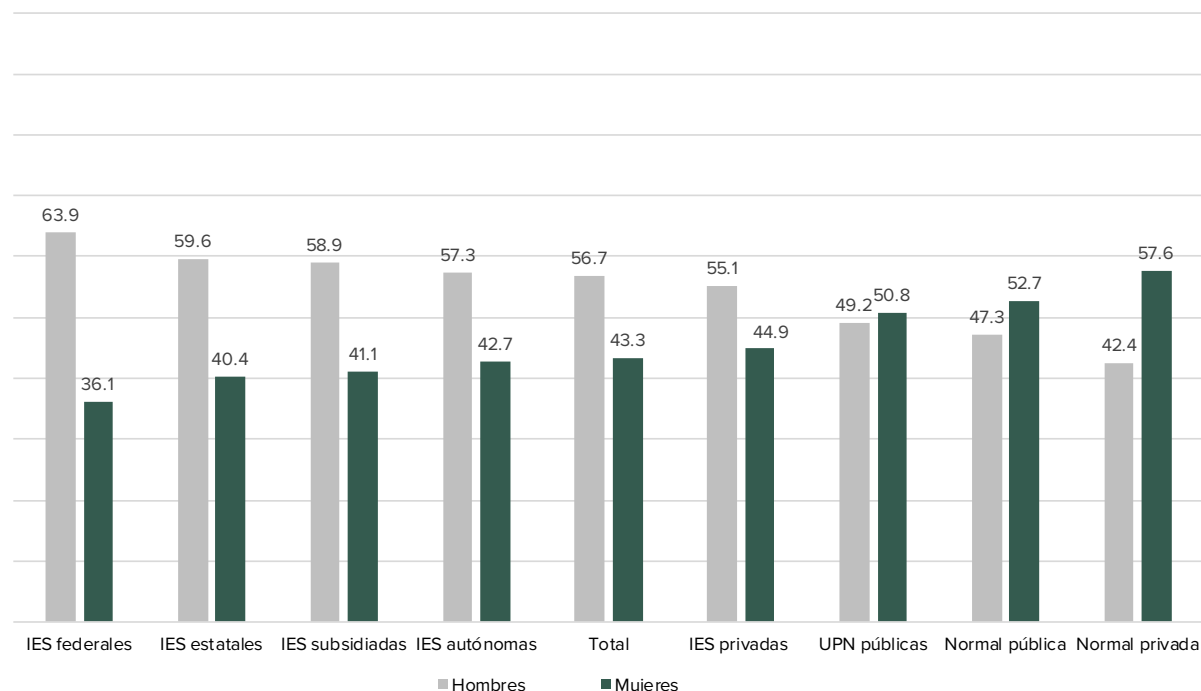
Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019) (SEP-DGPPYEE, 2019).

Gráfica 4.6.4 Porcentaje de personal directivo y docente en educación media superior según sexo (2018-2019)



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019) (SEP-DGPPYEE, 2019).

Gráfica 4.6.5 Porcentaje de docentes de licenciatura de IES por sexo (2018-2019)



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

Referencias

- Calvo, B. (2003). Marina y sus techos de cristal. Las vicisitudes de una maestra. En R. Cortina (comp.), *Líderes y construcción de poder. Las maestras y el SNTE* (pp. 67-87). Santillana.
- Cámara de Diputados (2018, 20 de junio). [Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas](#).
- [Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos](#) (2020, 8 de mayo). Cámara de Diputados.
- Loyo, A., y Rodríguez, M. de J. (2007). [Maestras activistas de la ciudad de México. Subjetividad y contextos de interacción](#). *Revista Mexicana de Sociología*, 69(1), 139-169.
- Roldán, E., Leyra Fatou, B., y Contreras, L. (2012). [Segregación laboral y techo de cristal en trabajo social: análisis del caso español](#). *Portularia*, XII(2), 43-56.
- Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2019). *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclos escolares 2000-2001 a 2018-2019)* [bases de datos].



FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

La formación inicial de docentes se concibe como un trayecto donde se introduce a los futuros profesores al conocimiento sistematizado de disciplinas asociadas con la educación, además de acercarlos a las prácticas escolares y la enseñanza (Mercado, 2010). La formación inicial constituye también un proceso inacabado, que tiene continuidad en la práctica magisterial y, así, permite garantizar a niñas, niños, adolescentes y jóvenes una trayectoria educativa con docentes formados específicamente para desempeñarse en las escuelas de los distintos niveles, modalidades, tipos educativos y contextos; de esta manera, en las escuelas a las que asistan recibirán una educación digna, participativa y libre; integral, relevante y trascendente; así como significativa, eficaz, diferenciada, pertinente e incluyente.

La preparación de los principales actores del Sistema Educativo Nacional (SEN) se realiza en las instituciones de formación docente y, en general, en todas aquellas instituciones de educación superior (IES) que ofrecen distintos trayectos formativos a jóvenes inclinados por la docencia.

A fin de mostrar algunos elementos del principio del proceso de formación inicial de las y los profesores, este capítulo da cuenta de la oferta de las licenciaturas que se imparten en las IES del país en el campo de la formación docente, con datos del ciclo escolar 2018-2019. Los hallazgos revelan que dicha oferta es amplia e incluye la formación del magisterio para distintos niveles, modalidades, tipos de servicio, contextos, necesidades y grupos de población. Se considera que tal variedad es el reflejo, por una parte, de la preocupación de la sociedad por asegurar la inclusión en el SEN de toda la población que requiere de una opción educativa y, por otra, del compromiso de las IES de contribuir a una educación pertinente y relevante desde la tarea que les corresponde.

En México la normatividad de la Secretaría de Educación Pública (SEP) estipula que los aspirantes a ocupar una plaza docente en los niveles de la educación obligatoria deben contar como mínimo con el título de licenciatura. Aunque las convocatorias a ocupar esas plazas están abiertas a profesionales de otros campos formativos, en este documento sólo se exploran las licenciaturas del campo de la formación docente, tomando en cuenta lo expuesto en los párrafos anteriores. La duración de los planes de estudios de dichas licenciaturas es variable; es de ocho semestres –cuatro años– en el caso de los planes de la modalidad escolarizada que se imparte en las escuelas normales (Acuerdo 14/07/18 del 3 de agosto de 2018); de doce

semestres –seis años– en el de la modalidad mixta que se imparte en esas mismas escuelas (Acuerdo 284 del 21 de septiembre del 2000); mientras que en otras IES es posible encontrar licenciaturas con una duración de nueve o diez semestres –de cuatro años y medio a cinco–.

De acuerdo con la información disponible en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la SEP [SEP-DGPPYEE]), y considerando la Clasificación Mexicana de Planes de Estudio (CMPE) (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2016), en el ciclo escolar 2018-2019 había en México 253 planes de estudios de licenciatura para la formación de docentes cuyo estatus era activo o en proceso de liquidación –en estos últimos ya no se realizan inscripciones de nuevos estudiantes, pero siguen vigentes hasta que su última generación egrese y sus miembros se titulen–. De estos planes de estudios, 48 fueron registrados por las escuelas normales públicas y privadas del país;¹ 22, por las unidades y subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); y 183, por otras IES de sostenimientos autónomo, federal, estatal y privado.

La formación inicial de los docentes de educación básica y especial recae principalmente en las escuelas normales² públicas y privadas del país, y a ella contribuyen de manera importante poco más de 250 IES autónomas, federales, estatales y privadas, sobre todo en especialidades como artes, educación física e idiomas, así como para los niveles o tipos educativos inicial, medio superior y superior; además, algunas de las unidades y subsedes de la UPN, de acuerdo con su oferta de licenciaturas, participan principalmente en la formación de docentes de educación básica para contextos indígenas.

El alto número de carreras ofrecidas por las otras IES –es decir, las instituciones que no son escuelas normales ni unidades o subsedes de la UPN– se debe a que varias de ellas tienen la atribución de desarrollar sus propios planes de estudios, los cuales someten a la valoración de su Consejo Técnico o Consejo Universitario, o bien –especialmente en el caso de las IES privadas– a la aprobación de la Dirección General de Profesiones de la SEP, con participación de autoridades estatales, mientras que la elaboración de los planes de estudio de todas las escuelas normales

¹ En el ciclo escolar 2017-2018 existía en las escuelas normales registro de treinta planes de estudios. Apenas un periodo después esta cifra se incrementó a cuarenta y ocho. Esto se debe a que el 3 de agosto de 2018 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo Número 14/07/18 por el que se Establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestros de Educación Básica, donde se sumaron dieciséis planes más a los treinta activos o en proceso de liquidación. La CMPE clasificó los dos planes que completan los cuarenta y ocho dentro de los campos de ciencias de la educación y humanidades, pero se optó por mantenerlos integrados en esta exposición.

² Entre las escuelas normales catalogadas por la SEP en el Formato 911 y por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) en el Sistema de Información Básica de Educación Normal (SIBEN) se encuentran algunas instituciones que no se llaman específicamente “normales”; ejemplo de ello son algunos centros de actualización del magisterio, institutos estatales de ciencias de la educación o de bellas artes, una universidad de estudios pedagógicos, así como varios colegios o centros universitarios. La característica que comparten es que en todos se ofrecen licenciaturas acreditadas por la DGESPE.

públicas y privadas la controla y supervisa la SEP a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, y en el caso de las unidades y subsedes de la UPN, lo hacen el Consejo Académico y la Rectoría.

En este apartado se incluyen como parte de la oferta de formación inicial docente todas las licenciaturas registradas en el Formato 911, y puesto que en esta fuente no se distingue el número de estudiantes que son docentes en servicio, es posible que se les contabilice, sobre todo en las tablas donde se muestran estadísticas sobre estudiantes de las modalidades no escolarizadas, mixtas o semiescolarizadas. Podría suponerse que durante el ciclo escolar 2018-2019 ésta era la situación en que se encontraban 2 368 estudiantes de la modalidad mixta en las escuelas normales –considerando el Acuerdo 284 (21 de septiembre del 2000), que señala que dicha modalidad está dirigida a docentes en servicio–, así como una alta proporción de los 13 388 estudiantes de la modalidad semiescolarizada de las unidades y subsedes de la UPN, aun cuando las convocatorias de ingreso a sus licenciaturas no están restringidas sólo a docentes en servicio.

De acuerdo con lo anterior, en este apartado se presenta información sobre cuántos jóvenes optaron por cursar las licenciaturas del campo de formación docente, quiénes son y a qué tipo de instituciones de educación superior acuden. Los datos se organizan en tres secciones:

- En la sección 5.1 se muestran los datos relativos al total de estudiantes que cursan las licenciaturas del campo de formación docente en el país.
- En la sección 5.2 se expone la oferta completa de licenciaturas para la formación docente que existen en las escuelas normales, en las unidades y subsedes de la UPN y en otras IES.
- En la sección 5.3 se presenta la información relativa a las características personales de los estudiantes de las licenciaturas del campo de formación docente que acudieron durante el ciclo escolar 2018-2019 a las escuelas normales, las unidades y subsedes de la UPN y otras IES.

En la exposición de los planes de estudio el lector observará que no siempre existe la participación de los tres tipos de instituciones señaladas, que hay licenciaturas de nueva creación donde aún no se registran egresados ni titulados (cero egresados y cero titulados) y que puede haber licenciaturas en proceso de liquidación donde sólo se registran egresados o titulados (cero matriculados).

Es necesario precisar que, por sí sola, esta información no basta para saber si la formación de docentes cubre la demanda del SEN; ello requeriría complementar el análisis con datos de otra naturaleza, entre los cuales están los poblacionales (el crecimiento, el estancamiento o la disminución del número de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en edad de cursar los niveles de educación obligatoria), y los del propio SEN (número de plazas disponibles por los procesos de relevo docente, apertura o clausura de escuelas y su distribución geográfica), entre otros. No obstante, sí puede

mostrar cuáles son las especialidades que tienen un mayor o menor número de docentes en formación.

El lector debe recordar que el Consejo Nacional de Fomento Educativo desarrolla sus propios procesos formativos dirigidos a la capacitación de sus líderes para la educación comunitaria (LEC), quienes están al frente de las escuelas de cursos comunitarios de los niveles educativos inicial, preescolar, primaria y secundaria. Los LEC son jóvenes con estudios de educación secundaria o media superior, y la capacitación que reciben no se equipara con los estudios de licenciatura. Desde la década de los setenta el tipo de servicio que atienden complementa las labores del SEN de manera muy importante, pues asegura que el servicio educativo llegue a las comunidades pequeñas y aisladas.

5.1 Estudiantes matriculados en las licenciaturas del campo de formación docente

En el ciclo escolar 2018-2019 estaban matriculados en el país 147 694 estudiantes en alguna de las licenciaturas del campo educativo de formación docente. La mayoría de ellos, 62.3%, asistía a una de las 408 escuelas normales públicas y privadas; 9.5% era atendido por las 70 unidades, 208 subsedes y 3 instituciones descentralizadas de la UPN; y 28.2% estaba inscrito en alguna de las 256 IES autónomas, federales, estatales o privadas.

El número de estudiantes matriculados en las carreras del campo de la formación docente disminuyó 20%, al pasar de 184 883 estudiantes en el ciclo 2013-2014 a la cantidad ya mencionada de 147 694. La contracción de la matrícula se concentró principalmente en las unidades y subsedes de la UPN, donde se redujo casi a la mitad (45.6%) en sus carreras de docencia; las siguieron las escuelas normales, con una contracción de aproximadamente la tercera parte de su matrícula (30.4%). En contraparte, las otras IES registran un incremento en la matrícula de poco más de la mitad de los estudiantes (55.3%) (tabla 5.1.1).

Tabla 5.1.1 Estudiantes de licenciaturas del campo educativo de formación docente por tipo de IES (2013-2014 y 2018-2019)

Tipo de institución	2013-2014		2018-2019		Diferencia entre ciclos escolares
	Abs.	%	Abs.	%	
Escuelas normales	132 205	71.5	91 978	62.3	-30.4
Unidades y subsedes UPN	25 853	14.0	14 066	9.5	-45.6
Otras IES	26 825	14.5	41 650	28.2	55.3
Total de alumnos	184 883	100.0	147 694	100.0	-20.1

Nota: incluye a los alumnos de las modalidades tanto escolarizadas como no escolarizadas.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2013-2014 y ciclo escolar 2018-2019) (SEP-DGPPYEE, 2019).

Los docentes de preescolar, primaria, secundaria y educación especial se forman, principalmente, en las escuelas normales; los de preescolar y primaria indígenas, en la UPN; y los de educación inicial, media superior, superior, idiomas y educación física, en otras IES.

Una de las diferencias entre estos tres tipos de instituciones dedicadas a la formación de docentes en México radica en los ámbitos y niveles educativos de atención de sus carreras. Las escuelas normales se destacan, principalmente, porque en ellas se atiende la formación de maestras y maestros de educación preescolar, primaria y secundaria en sus diferentes especialidades, así como de docentes de educación especial, en su mayoría, mediante la modalidad escolarizada. Las unidades y sub-sedes de la UPN, por su parte, contribuyen casi específicamente a la formación de docentes de preescolar y primaria para el medio indígena, sobre todo a través de la modalidad semiescolarizada. Por último, en el conjunto de las otras IES la formación de docentes está más concentrada en educación física, idiomas y educación inicial, media superior y superior, entre otras, básicamente en la modalidad escolarizada.

Debido al interés específico que se tiene en las particularidades de las escuelas normales, por su importante contribución a la formación de profesoras y profesores de la educación básica y especial del país, en esta sección se presenta información relativa al comportamiento histórico de sus egresados, titulados y matrícula.

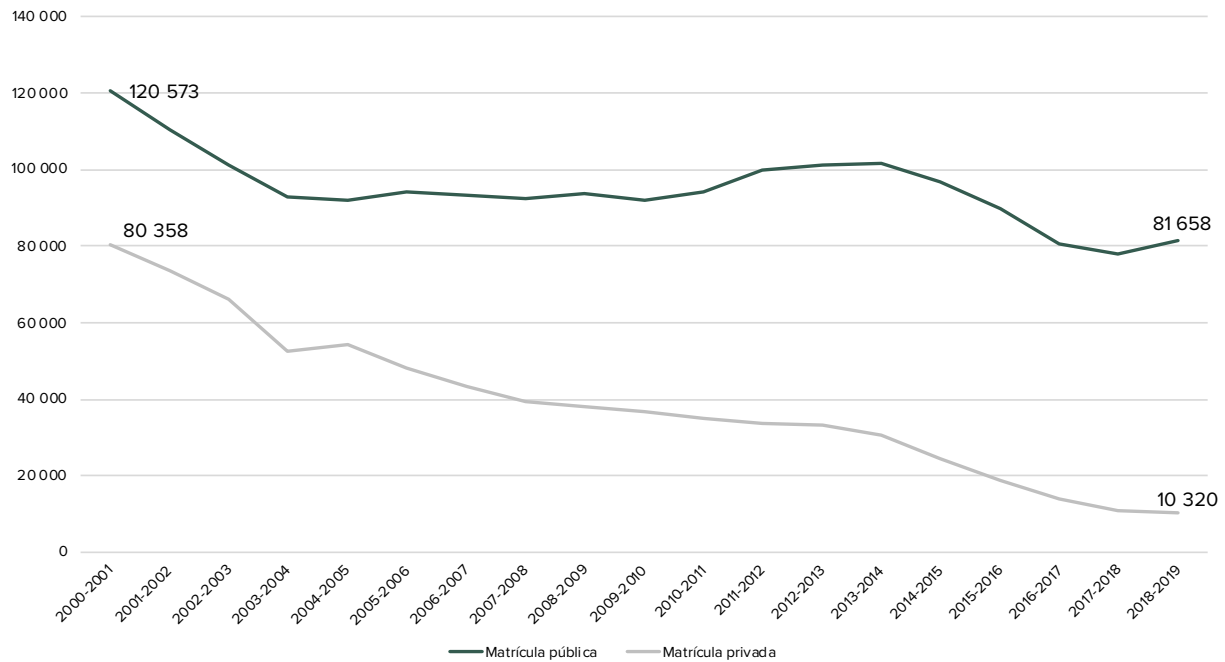
En las gráficas 5.1.1 y 5.1.2 se aprecia la información del número de estudiantes que se matricularon, egresaron y titularon en las escuelas normales públicas y privadas, durante el periodo que abarca los ciclos escolares 2000-2001 a 2018-2019. En la primera de ellas (gráfica 5.1.1) se muestra que las normales privadas han registrado una reducción en su matrícula de manera constante, al pasar de 80 358 a 10 320, es decir, una contracción de poco más de 87%.

Por su parte, las normales públicas se han logrado recuperar en ciertos periodos. Sin embargo, la tendencia en el lapso mencionado sigue siendo negativa: pasó de 120 573 estudiantes a 81 658, con una contracción de 32.2%. Ahora bien, si comparamos el ciclo escolar 2017-2018 con el 2018-2019, aunque el número de estudiantes en las normales privadas sigue a la baja, en las públicas comienza a observarse una leve recuperación, pero no hay suficiente evidencia para constatar una tendencia al alza (gráfica 5.1.1).

En la gráfica 5.1.2, además de apreciarse en el tiempo la oscilación del número de estudiantes egresados y titulados de las escuelas normales públicas y privadas, se destaca que en el ciclo escolar 2000-2001 la brecha de quienes egresaron respecto a los que se titularon, tanto en normales públicas como privadas, podía ser de varios miles. A partir del ciclo escolar 2005-2006 ésta comenzó a desaparecer, de modo que para el ciclo escolar 2018-2019 los números son muy cercanos. Se considera que las reglas de control escolar de las escuelas normales, que promueven procesos de titulación casi inmediatos, provocan este fenómeno. Las reglas de control escolar de los planes de estudio 2018, 2012 y anteriores, en el Capítulo VIII, “Titulación”, en el apartado 8.6, señalan sobre el tiempo para concluir que: “si el estudiante aprobó todos los cursos, quedando pendiente su titulación, contará con un plazo máximo de seis meses para presentar su examen profesional” (SEP, 2018b, c y d).



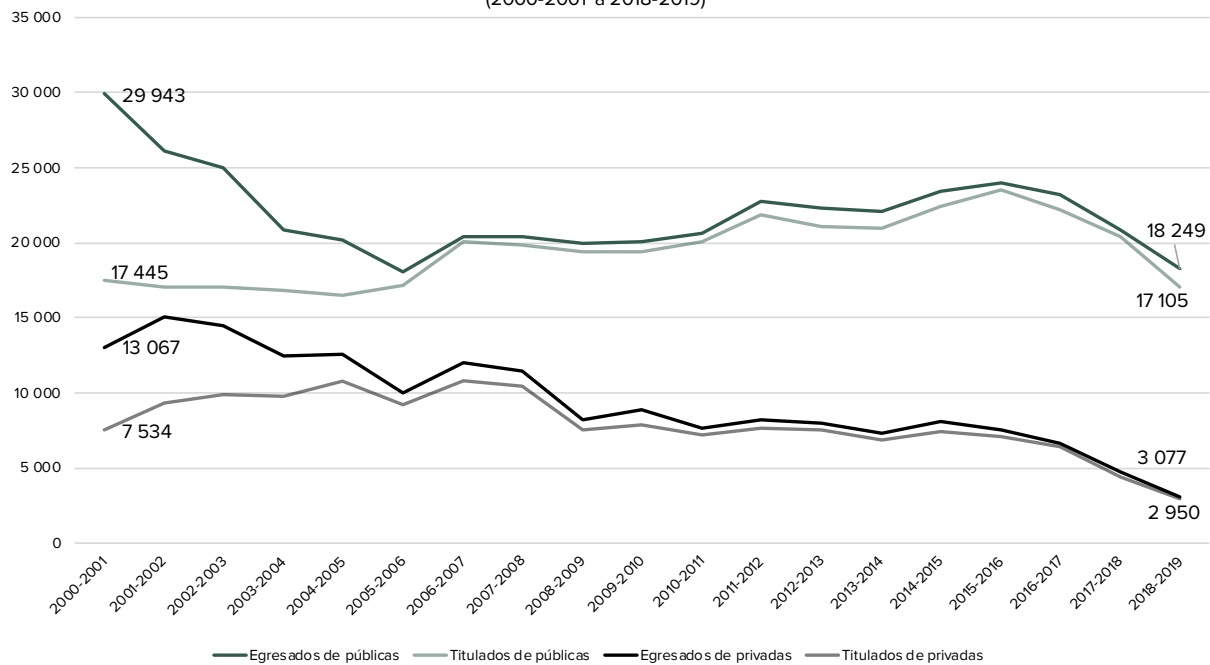
Gráfica 5.1.1 Matrícula de educación normal por tipo de sostenimiento (2000-2001 a 2018-2019)



Nota: no se cuenta con información de Guanajuato respecto al ciclo escolar 2003-2004.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclos escolares 2000-2001 a 2018-2019) (SEP-DGPPYEE, 2019).

Gráfica 5.1.2 Estudiantes egresados y titulados de escuelas normales públicas y privadas (2000-2001 a 2018-2019)



Nota: no se cuenta con información de Guanajuato respecto al ciclo escolar 2003-2004.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclos escolares 2000-2001 a 2018-2019) (SEP-DGPPYEE, 2019).



Estudiantes de licenciaturas del campo de formación docente por entidad federativa

Conocer la distribución espacial de los 147 694 estudiantes de las licenciaturas del campo de formación docente permite saber dónde se encuentran las instituciones que forman los recursos humanos para atender la demanda de maestras y maestros de las escuelas y los planteles, tanto de educación básica y especial como de educación media superior y superior.

El mapa muestra la aportación que los estados hacen a la oferta de docentes del SEN en el conglomerado nacional, considerando la cantidad de estudiantes que en cada entidad federativa se están formando en sus escuelas normales, unidades y subsedes de la UPN* y otras IES.**

Más allá de los diagnósticos de necesidades estatales de docentes que la normatividad establece para garantizar a su población el cumplimiento de la oferta de la educación obligatoria, en ciertas regiones del país existen polos de desarrollo económico que implican cambios en la dinámica demográfica, porque atraen personas de todas las edades, mientras que, en otras, el crecimiento de la población se ha estabilizado o aumenta a un ritmo menor. Por estas razones, resulta importante destacar, sobre la base del conocimiento de la coexistencia de carencias y excedentes de personal docente en el territorio nacional —tanto en zonas rurales como urbanas—, la relevancia de un análisis de esta naturaleza. Entidades como Puebla, México, Chiapas, Ciudad de México, Sinaloa, Veracruz, Michoacán y Nuevo León aportan juntas alrededor de 50% de los futuros docentes del país, mientras que Campeche, Quintana Roo y Tabasco contribuyen con 2.4% de docentes al SEN.

Estos contrastes, junto con las dinámicas de desarrollo poblacional, son un punto de partida para identificar obstáculos al cumplimiento de la premisa de disponibilidad. El alcance de esta dimensión del horizonte de mejora de la educación plantea la necesidad de que en cada escuela existan maestras y maestros preparados específicamente para enseñar en ella, de acuerdo con el tipo, la modalidad educativa y el nivel al que pertenece, así como con el contexto donde se ubica.

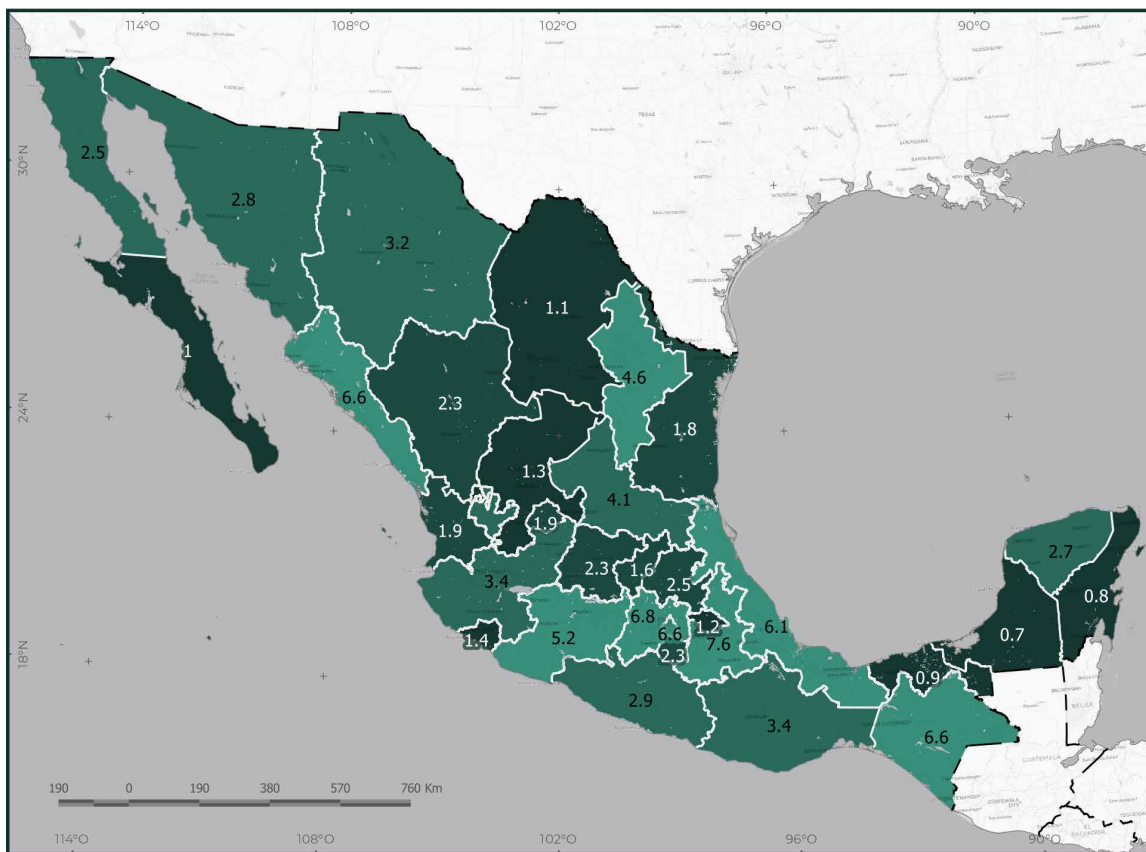
* En Aguascalientes, Baja California, Campeche, Colima, Guanajuato, México, Quintana Roo, Tamaulipas y Zacatecas el sistema de la UPN no registró licenciaturas del campo de formación docente específicamente en el ciclo escolar 2018-2019.

** Sólo en Baja California Sur no existe registro de licenciaturas del campo de formación docente en el conjunto de las otras IES.

Las autoridades educativas federales y estatales deben estrechar la coordinación con las normales, las unidades y subsedes de la UPN y las otras IES –como afortunadamente ya sucede en algunas entidades– para cubrir las necesidades específicas de formación docente –considerando la diversidad de contextos escolares en nuestro país–, así como para ofrecer una educación buena, con justicia social y al alcance de la totalidad de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en nuestro país.

Mapa 5.1. Formación docente

Porcentaje de estudiantes de licenciatura en el campo de formación docente por entidad federativa, respecto del total nacional



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2018-2019) (SEP-DGPPYEE, 2019).

Nacional: 100
Estat: máx. = 7.62, mín. = 0.75

- 0.75 a 1.47
- 1.47 a 2.51
- 2.51 a 4.33
- 4.33 a 7.62

5.2

La oferta de licenciaturas del campo de formación docente

 El fortalecimiento de la educación inicial que suponen los recientes cambios normativos en el país incluye el impulso de la formación de docentes especializados en ese rubro en las escuelas normales.

En esta sección se presentan 12 tabulados con la información de los 256 planes de estudios existentes para la formación de docentes en el país, organizados de acuerdo con el nivel correspondiente –desde inicial hasta educación superior–, la población atendible –indígena o con discapacidad– o la especialización –educación física, artes, idiomas–. De este modo, se puede realizar un análisis comparado de la oferta que tienen los tres tipos de instituciones de educación superior –normales, UPN y otras IES– y destacar el grado de su contribución a la formación de docentes que podrán integrarse al magisterio nacional.

La [tabla 5.2.1](#) muestra las licenciaturas existentes para la formación de docentes de educación inicial. Resalta el número de maestras y maestros formados en el conjunto de las otras IES, con 3 703 matriculados, 680 egresados y 510 titulados en el ciclo escolar 2018-2019. Mientras tanto, en las escuelas normales y en las unidades y subsedes de la UPN, el número de estudiantes matriculados en carreras de docencia para la educación inicial rondaba apenas los 500 en cada caso; es decir, en las otras IES hay 7.4 veces más estudiantes de licenciaturas en educación inicial que en las normales y unidades y subsedes de la UPN.

Es necesario señalar que la clasificación de las carreras obedece a la clave asignada al campo de formación académica, con base en el catálogo de la CMPE (INEGI, 2016), aunque el nombre de la licenciatura puede variar. Por ejemplo, si bien “licenciatura en Educación Inicial y Preescolar” ([tabla 5.2.1](#)) puede generar confusión, la clave de la carrera asignada es única y corresponde a educación inicial; esto se debe a que es el campo de formación con mayor peso en los créditos curriculares, por citar el principal criterio para su clasificación.

Con la modificación del artículo 3º constitucional y la publicación de la *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales* (SEP, 2019), es probable que en el futuro aumente la cantidad de estudiantes normalistas de estas carreras, pues se está impulsando la formación de docentes de educación inicial con el fin de fortalecer este nivel educativo e integrarlo de mejor manera al bloque que conforma la educación básica en el país.

La [tabla 5.2.2](#) contiene la información sobre las licenciaturas para la formación de docentes de preescolar y primaria. En este caso, a diferencia de lo que ocurre con la de quienes se orientan a educación inicial, las escuelas normales cuentan con un mayor número de estudiantes matriculados, egresados y titulados en el ciclo escolar 2018-2019, al alcanzar 22 288 matriculados en la licenciatura en educación preescolar y 33 490 en la de primaria, un total de 55 778 estudiantes sumando ambos niveles. Por otra parte, en las unidades y subsedes de la UPN se registra una matrícula de 7 117 estudiantes, y en las otras IES, de sólo 425. Es claro que para estos niveles educativos las otras IES contribuyen a la formación de docentes de forma marginal, tomando

Tabla 5.2.1 Estudiantes matriculados, egresados y titulados en licenciaturas del campo de formación docente en educación inicial o infantil por tipo de institución (2018-2019)

Nombre de la carrera	Matriculados	Egresados	Titulados
Escuelas normales			
Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar	199	0	0
Licenciatura en Educación Inicial	323	148	143
Subtotal	522	148	143
Unidades y subse des de la UPN			
Licenciatura de nivelación en Educación Inicial y Preescolar	30	0	0
Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar	440	0	0
Subtotal	470	0	0
Otras IES			
Licenciatura en Atención al Desarrollo y Bienestar Infantil	167	0	0
Licenciatura en Educación con Orientación a Inicial y Preescolar	16	0	0
Licenciatura en Educación con Acentuación en Formación Infantil	70	0	0
Licenciatura en Ciencias de la Educación Infantil	30	0	0
Licenciatura en Formación Infantil	116	0	0
Licenciatura en Desarrollo Inicial Infantil	111	0	0
Licenciatura en Paidología y Desarrollo Infantil	0	2	2
Licenciatura en Niñez Temprana y Preescolar	17	6	0
Licenciatura en Atención y Desarrollo Infantil	48	7	0
Licenciatura en Desarrollo Infantil y Gestión de Instituciones Educativas	38	12	0
Licenciatura en Desarrollo y Cuidado Infantil	21	17	10
Licenciatura en Atención Infantil	63	20	12
Licenciatura en Educación Inicial	125	21	49
Licenciatura en Ciencias de la Educación con Terminal en Educación Inicial ¹	418	55	36
Licenciatura en Desarrollo Infantil	166	44	41
Licenciatura en Puericultura y Desarrollo Infantil	252	53	24
Licenciatura en Educación Infantil	729	83	60
Licenciatura en Desarrollo Integral Infantil	511	128	139
Licenciatura en Puericultura	788	232	137
Licenciatura en Educación Inicial con Acentuación en el Idioma Inglés	17	1	0
Subtotal	3 703	680	510
Total	4 695	828	653

¹ Se encontró registro de dos licenciaturas con este nombre pero distinta clave de carrera; el dato corresponde a la suma de ambas.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

Tabla 5.2.2 Estudiantes matriculados, egresados y titulados en licenciaturas del campo de la formación docente para educación preescolar y primaria por tipo de institución (2018-2019)

Nombre de la carrera	Matriculados	Egresados	Titulados
Escuelas normales			
Licenciatura en Educación Preescolar	22 288	5 034	4 676
Licenciatura en Educación Primaria	33 490	7 601	7 063
Subtotal	55 778	12 635	11 739
Unidades y subsedes de la UPN			
Licenciatura en Educación Preescolar	2 624	620	685
Licenciatura en Educación Preescolar con Tecnologías de la Información y Comunicación	1 157	164	98
Licenciatura en Educación Preescolar con TIC	348	61	52
Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria	0	0	4
Licenciatura en Educación Primaria	2 988	672	986
Subtotal	7 117	1 517	1 825
Otras IES			
Licenciatura en Educación Preescolar	393	19	17
Licenciatura en Educación Bilingüe en Nivel Preescolar	8	9	7
Licenciatura en Educación Básica con Acentuación en Preescolar	24	0	0
Subtotal	425	28	24
Total	63 320	14 180	13 588

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

en cuenta que los normalistas representan 88.1% del total de la matrícula de formación docente.

Las escuelas normales también contribuyen en mayor medida a la formación de docentes de educación secundaria: en total reportan 14 867 matriculados, lo que significa 85.4% del total de estudiantes de las carreras del campo de la formación docente para este nivel en el país. Destacan algunas especialidades, como Español –que registra un total de 3 804 estudiantes en ambas licenciaturas– y Matemáticas –donde se reporta un total de 2 767 estudiantes en similar supuesto–. Si agregamos el número de estudiantes de ambas especialidades, se puede señalar que reúnen 44.2% de la matrícula de normalistas de educación secundaria (tabla 5.2.3).

Las unidades y subsedes de la UPN y las otras IES contribuyen a la formación docente del nivel secundaria en menor medida: registran 118 matriculados (0.7%) y 2 430 (14%), respectivamente.

Como se observa en la tabla 5.2.4, referida a las licenciaturas que atienden a población indígena, las normales también cuentan con 4 736 estudiantes de licenciaturas con especialidad en telesecundaria –si bien es cierto que este servicio por definición está dirigido a zonas rurales, se colocó en el grupo debido a que, en el ciclo escolar 2017-2018, 67.4% de las secundarias en los municipios indígenas eran telesecundarias, y 13.8%, comunitarias; mientras que las secundarias generales y técnicas representaban poco más de 9% en ambos casos (INEE y UNICEF, 2018, p. 179)–.

Tabla 5.2.3 Estudiantes matriculados, egresados y titulados en licenciaturas del campo de la formación docente para el nivel educativo de secundaria por tipo de institución (2018-2019)

Nombre de la carrera	Matriculados	Egresados	Titulados
Escuelas normales			
Licenciatura en Educación Secundaria	1 267	367	360
Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Biología	1 047	244	263
Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español	3 052	875	887
Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Física	261	92	97
Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Formación Cívica y Ética	846	333	339
Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Geografía	331	112	118
Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia	848	289	272
Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Inglés	113	40	39
Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés)	1 654	427	408
Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas	2 235	749	648
Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Química	444	171	174
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria	752	0	0
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria	532	0	0
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía en Educación Secundaria	39	0	0
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Física en Educación Secundaria	25	0	0
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria	272	0	0
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria	90	0	0
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología en Educación Secundaria	267	0	0
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria	569	0	0
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación Secundaria	169	0	0
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana ¹	24	0	0
Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Educación Tecnológica	17	0	0
Licenciatura en Docencia Tecnológica	13	0	0
Subtotal	14 867	3 699	3 605
Unidades y subse des de la UPN			
Licenciatura en Educación Secundaria	118	0	0
Subtotal	118	0	0
Otras IES²			
Licenciatura en Educación Básica ²	2 364	478	407
Licenciatura en Educación Media Especialidad en Matemáticas ²	0	32	23
Licenciatura en Educación Media con Acentuación en Español ²	42	16	4
Licenciatura en Educación Media con Acentuación en Matemáticas ²	18	4	5
Licenciatura en Educación Bilingüe en Nivel Básico ²	6	0	0
Subtotal	2 430	530	439
Total	17 415	4 229	4 044

¹ Esta carrera corresponde al campo de humanidades, el resto, al de formación docente.

² Aunque se conservan los nombres referidos en el Formato 911, la clasificación de las carreras (INEGI, 2016) corresponde al "Campo amplio 01 Educación", "Campo específico 012 Formación docente" y "Campo detallado 0123 Formación docente en educación básica", nivel secundaria.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

Tabla 5.2.4 Estudiantes matriculados, egresados y titulados en licenciaturas del campo de formación docente para la atención de la población indígena por tipo de institución (2018-2019)¹

Nombre de la carrera	Matriculados	Egresados	Titulados
Escuelas normales			
Licenciatura en Educación Preescolar Indígena	20	0	0
Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe	759	173	171
Licenciatura en Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe	226	0	0
Licenciatura en Educación Primaria Indígena	40	0	0
Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe	1 681	464	456
Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe	265	0	0
Subtotal	2 991	637	627
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria ²	1 382	0	0
Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria ²	3 354	803	743
Subtotal	4 736	803	743
Unidades y subsedes de la UPN			
Licenciatura en Educación Preescolar Indígena	834	193	159
Licenciatura en Educación Preescolar en el Medio Indígena	880	130	230
Licenciatura en Educación Preescolar para el Medio Indígena	111	28	19
Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena	47	35	20
Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena	368	154	211
Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena	990	227	171
Licenciatura en Educación Primaria Indígena	534	109	103
Licenciatura en Educación Primaria en el Medio Indígena	1 741	226	564
Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena	610	183	109
Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena	0	0	10
Subtotal	6 115	1 285	1 596
Otras IES			
Licenciatura en Educación Media Superior Intercultural	210	95	74
Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria ²	92	7	20
Subtotal	302	102	94
Total	14 144	2 827	3 060

¹ Se presentan las licenciaturas registradas en el Formato 911; cada una de ellas tiene asignada una clave de carrera y un nombre diferente. Algunas no cuentan aún con egresados y titulados; para el caso de las licenciaturas que se ofrecen en las escuelas normales se tiene la certeza de que se trata de aquellas cuyo plan de estudios fue aprobado apenas en 2018.

² Se integra a este listado a los estudiantes de las licenciaturas en Educación Telesecundaria y en Educación Media Superior Comunitaria considerando que estos tipos de servicio o plantel comúnmente se ubican en localidades indígenas o atienden a proporciones importantes de estudiantes HLI.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

En la [tabla 5.2.4](#) se agruparon las licenciaturas del campo de la formación docente para la atención de la población indígena. Las instituciones de educación superior que más contribuyen a esta tarea son las unidades y subsedes de la UPN, con 6 115 estudiantes matriculados (43.2% del total en este rubro), 1 285 egresados y 1 596 titulados en el ciclo escolar 2018-2019 de las licenciaturas de preescolar y primaria. Con estas cifras se constata la importante aportación que hacen las unidades y subsedes de la UPN en la formación de docentes de preescolar y primaria para los pueblos originarios del país.

Por otra parte, en las escuelas normales las licenciaturas de educación preescolar y primaria intercultural bilingüe sumaron 2 991 estudiantes matriculados (33.5% de la matrícula total en el rubro), 637 egresados y 627 titulados.

En este caso, según se ha dicho, se incorporó también la información de normalistas que cursan las licenciaturas en telesecundaria, debido a que este tipo de servicio suele encontrarse asentado en municipios o localidades con proporciones importantes de población indígena. El número de estudiantes de las licenciaturas con especialidad en telesecundaria ascendió a 4 736, lo cual representa 33.5% del total de estudiantes matriculados en las licenciaturas del campo de formación docente para la atención de la población indígena.

En cuanto a las otras IES, se encontraron dos licenciaturas dedicadas a la formación para atender a la población indígena en el tipo educativo de media superior, con 302 estudiantes (2.1% de la matrícula total en el rubro), 102 egresados y 94 titulados.

La formación de maestras y maestros en educación especial está fundamentalmente bajo la responsabilidad de las escuelas normales; en ellas se reportan 6 302 personas matriculadas, que representan 81.5% de las que integran el total del rubro.

En las normales destaca la licenciatura en Educación Especial en el Área de Atención Intelectual, con 3 113 estudiantes, que son prácticamente la mitad del subtotal (49.4%) de quienes estudian en escuelas normales, seguida por la de Educación Especial en el Área Auditiva y de Lenguaje, con 1 459 (23.2%), así como por la licenciatura en Inclusión Educativa,³ con 1 026 matriculados (16.3%) (tabla 5.2.5).

En la tabla 5.2.5 puede observarse que otras IES contribuyen también a la preparación para atender la educación especial, con una matrícula de 1 427 estudiantes, 18.5% de la total en este rubro. Aquí destacan la licenciatura en Motricidad Humana, con 715 estudiantes, y la licenciatura en Educación Especial, con 611 estudiantes, que representan 50.1 y 42.8%, respectivamente, de la matrícula total en las otras IES.

Los docentes de educación física, deportes y afines se forman principalmente en el subconjunto de las otras IES; en ellas, durante el ciclo escolar 2018-2019, la matrícula era de 12 587 estudiantes (65.5% de la total en el rubro); egresaron 2 509 y se titularon 1 590 (tabla 5.2.6).

Las escuelas normales contribuyen con la formación de 6 643 estudiantes matriculados en la licenciatura en Educación Física –34.5% de la total en el rubro–; egresaron 1 528 y se titularon 1 407.

Llama la atención que las escuelas normales presentan una proporción importante de titulados, cercana al número de egresados, mientras que en las otras IES la brecha

Continúa, p. 210 ►

³ La licenciatura en Inclusión Educativa se cuenta entre las publicadas en el Diario Oficial de la Federación en agosto de 2018. De acuerdo con la CMPE (INEGI, 2016), esta carrera no forma parte del campo de formación docente, sino del de ciencias de la educación. Es importante decir que, si bien el tema de la inclusión educativa tiene un alcance mucho más amplio, esta licenciatura se creó para sustituir a la de Educación Especial, como se refleja en su carga curricular, razón por la cual forma parte de la tabla 5.2.5.

Tabla 5.2.5 Estudiantes matriculados, egresados y titulados en licenciaturas del campo de formación docente en educación especial por tipo de institución (2018-2019)

Nombre de la carrera	Matriculados	Egresados	Titulados
Escuelas normales¹			
Licenciaturas en Inclusión Educativa ²	1 026	9	9
Licenciatura en Educación Especial (tronco común)	173	173	139
Licenciatura en Educación Especial en el Área Auditiva y de Lenguaje	1 459	527	513
Licenciatura en Educación Especial en el Área de Atención Motriz	318	91	88
Licenciatura en Educación Especial en el Área de Atención Visual	213	138	129
Licenciatura en Educación Especial en el Área de Atención Intelectual	3 113	896	874
Subtotal	6 302	1 834	1 752
Otras IES			
Licenciatura en Educación Especial	611	136	154
Licenciatura en Motricidad Humana	715	242	123
Licenciatura en la Terapia de la Audición, la Voz y el Lenguaje Oral y Escrito	10	0	3
Licenciatura en Atención para los Trastornos de Audición y Lenguaje	13	5	0
Licenciatura en Terapia del Lenguaje	47	11	3
Licenciatura en Educación Especial y Rehabilitación	31	14	1
Subtotal	1 427	408	284
Total	7 729	2 242	2 036

Nota: en las unidades y subsedes de la UPN no se encontró registro de carreras relacionadas con la educación especial.

¹ Se encontró registro de once licenciaturas registradas (clave de carrera), las cuales se agruparon por área de atención en este tabulado.

² Esta licenciatura es del campo de ciencias de la educación. El resto pertenece al campo de formación docente.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

Tabla 5.2.6 Estudiantes matriculados, egresados y titulados en licenciaturas del campo de formación docente en educación física o deportes por tipo de institución (2018-2019)

Nombre de la carrera	Matriculados	Egresados	Titulados
Escuelas normales			
Licenciatura en Educación Física	6 643	1 528	1 407
Subtotal	6 643	1 528	1 407
Otras IES¹			
Licenciatura en Educación con Acentuación en Deportes y Arbitraje	4	0	0
Licenciatura en Educación Física	3 516	619	431
Licenciatura en Educación en el Área de Educación Física	35	18	18
Licenciatura en Educación Deportiva	1 773	384	174
Licenciatura en Educación Física y Ciencias del Deporte	696	127	65
Licenciatura en Educación Física y Deportes	3 063	692	403
Licenciatura en Educación Física y Deportiva	365	129	92
Licenciatura en Educación Física, Deporte y Recreación	688	107	150
Licenciatura en Educación Física y Organización Deportiva	0	0	2
Licenciatura en Educación Física y Deporte Escolar	1	0	0
Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte	632	49	25
Licenciatura en Educación Física y Cultura del Deporte	37	35	10
Licenciatura en Educación Física y Entrenamiento Deportivo	158	26	0
Licenciatura en Educación Física y Nutrición Deportiva	209	8	7
Licenciatura en Educación Física y Deporte	1 172	315	213
Licenciatura en Educación Física y Metodología Deportiva	238	0	0
Subtotal	12 587	2 509	1 590
Total	19 230	4 037	2 997

¹ Se presentan los nombres de las licenciaturas reportados en el Formato 911; cada una de ellas cuenta con una clave de carrera diferente.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).



Las reglas de control escolar de las escuelas normales han provocado que la brecha entre sus egresados y sus titulados se reduzca en los últimos años.

entre quienes egresan y se titulan es más amplia en el bloque de licenciaturas de docencia para Educación Física o Deporte. Esto probablemente se debe –según se mencionó– a que las reglas de control escolar de las normales señalan un tiempo máximo para titularse, lo que ha provocado que, principalmente en los últimos ciclos escolares, la brecha entre estudiantes egresados y titulados se reduzca drásticamente. No se observa este fenómeno en las unidades y subsedes de la UPN ni en las otras IES.

En la [tabla 5.2.7](#) se presenta la información de estudiantes de las licenciaturas de enseñanza de idiomas, cuyos nombres no definen el nivel educativo al que se dirigen. Por ello, se incluyen sólo las carreras existentes en las unidades y subsedes de la UPN y de otras IES –las licenciaturas en educación secundaria con especialidad en lengua extranjera o inglés, que se imparten en las escuelas normales, quedaron registradas en la [tabla 5.2.3](#) y suman 2 336 estudiantes–. En las unidades y subsedes de la UPN existe registro de dos licenciaturas, una para la Enseñanza del Francés, con 52 estudiantes inscritos, y otra para la Docencia del Idioma Inglés, con 185; en total para el ciclo escolar 2018-2019 la matrícula de las unidades y subsedes de la UPN en este rubro fue de 237 estudiantes, que representan 1.8% de la total.

En las otras IES los estudiantes de enseñanza de idiomas suman 12 919, 98.2% de la matrícula total, distribuidos en 35 licenciaturas diferentes que tienen en común la enseñanza del inglés.

En la [tabla 5.2.8](#) se constata que la formación de docentes de Educación Artística se concentra principalmente en las otras IES. En el ciclo escolar 2018-2019 se matricularon 2 847 estudiantes (95.3% del total en el rubro), egresaron 530 y 440 se titularon. En las escuelas normales, para el mismo ciclo escolar, se habían matriculado en este campo de formación 139 estudiantes (4.7% del total), y hubo 42 egresados y 39 titulados. Cabe aclarar que en las unidades y subsedes de la UPN no se encontró registro de carreras de este campo y área de especialización.

En la [tabla 5.2.9](#) se exponen los datos relacionados con las carreras del campo de formación docente para la educación media superior del ciclo escolar 2018-2019. En las unidades y subsedes de la UPN se registra una licenciatura en Educación Media Superior con 9 matriculados, que representan apenas 1.4% del total del rubro en cuestión, sin egresados ni titulados aún. Es notable que sean las otras IES las que se encargan de la formación de maestras y maestros de educación media superior: reportan 644 (98.6% del total), 239 egresados y 143 titulados.

En cuanto a la formación de docentes de educación superior, en la [tabla 5.2.10](#) se aprecia que en las otras IES se registran diversas licenciaturas abocadas a la formación de profesores y profesoras en este tipo educativo, la mayoría de las cuales cuenta con una cantidad mínima de egresados o titulados, o ninguno, por lo que puede inferirse que son carreras de reciente creación. Cabe afirmar que en el ciclo escolar 2018-2019 había en el país 684 estudiantes en estas licenciaturas, 196 egresaron y 122 se titularon.

Tabla 5.2.7 Estudiantes matriculados, egresados y titulados en licenciaturas del campo de formación docente en la enseñanza de idiomas por tipo de institución (2018-2019)

Nombre de la carrera	Matriculados	Egresados	Titulados
Unidades y subsedes de la UPN			
Licenciatura en Enseñanza del Francés	52	17	5
Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés	185	0	0
Subtotal	237	17	5
Otras IES			
Licenciatura en Ciencias de la Educación con Acentuación en Idioma Inglés	2	0	0
Licenciatura en Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Español / Inglés)	52	9	0
Licenciatura en Educación Bilingüe	98	27	21
Licenciatura en Educación en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras	469	95	36
Licenciatura en Enseñanza de Lenguas	1 638	317	211
Licenciatura en Enseñanza de Lenguas Extranjeras	66	12	11
Licenciatura en Enseñanza del Francés	396	27	30
Licenciatura en la Enseñanza de Idiomas	105	16	24
Licenciatura en la Enseñanza de las Lenguas	302	16	11
Licenciatura en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera	154	18	8
Licenciatura en Docencia de Francés y Español como Lengua Extranjera	128	17	4
Licenciatura en Educación con Acentuación en la Enseñanza del Inglés	25	0	0
Licenciatura en Ciencias de la Educación con Acentuación en Enseñanza Bilingüe	124	3	17
Licenciatura en Enseñanza de Idiomas	1 404	268	65
Licenciatura en Educación con Acentuación Bilingüe	124	9	1
Licenciatura en Educación con Acentuación en la Enseñanza Bilingüe	30	9	3
Licenciatura en Enseñanza de Inglés	34	0	0
Licenciatura en Enseñanza de las Lenguas Extranjeras	60	6	0
Licenciatura en Educación con Acentuación en Inglés	25	0	0
Licenciatura en Docencia de Lengua Inglesa	229	56	42
Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés	314	114	52
Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera	222	37	52
Licenciatura en Educación con Acentuación en Enseñanza del Inglés	80	26	29
Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés	1 459	212	171
Licenciatura en Enseñanza del Inglés	2 426	407	301
Licenciatura en la Enseñanza de la Lengua Inglesa	72	34	76
Licenciatura en la Enseñanza de Lenguas-Inglés	52	11	13
Licenciatura en la Enseñanza del Idioma Inglés	22	0	0
Licenciatura en la Enseñanza del Inglés	2 336	213	174
Licenciatura en Enseñanza y Gestión del Inglés	49	0	1
Licenciatura en Docencia de Idiomas	92	18	8
Licenciatura en la Docencia del Idioma Inglés	53	0	0
Licenciatura en Lenguas Extranjeras e Inglés	3	0	0
Licenciatura en Estrategias de Enseñanza Bilingüe	21	0	0
Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa	253	63	23
Subtotal	12 919	2 040	1 384
Total	13 156	2 057	1 389

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

Tabla 5.2.8 Estudiantes matriculados, egresados y titulados en licenciaturas del campo de formación docente en educación artística por tipo de institución (2018-2019)

Nombre de la carrera	Matriculados	Egresados	Titulados
Escuelas normales			
Licenciatura en Educación Artística	139	42	39
Subtotal	139	42	39
Otras IES¹			
Licenciatura en Docencia de Danza Folklórica Mexicana	47	0	0
Licenciatura en Docencia Musical	2	3	0
Licenciatura en Educación Artística	1176	244	171
Licenciatura en Educación Artística con Formación en Danza Folklórica	33	10	4
Licenciatura en Educación Dancística con Orientación en Danza Contemporánea	67	13	1
Licenciatura en Educación Dancística con Orientación en Danza Española	34	4	3
Licenciatura en Educación Dancística con Orientación en Danza Folklórica	73	21	16
Licenciatura en Educación Musical	494	68	146
Licenciatura en Educación Musical Escolar	13	8	0
Licenciatura en Enseñanza de la Danza con Especialidad en Clásico	44	3	0
Licenciatura en Enseñanza de la Danza con Especialidad en Danza Regional Mexicana	62	11	8
Licenciatura en Música en el Área de Pedagogía Especializada	3	2	0
Licenciatura en Música Escolar	22	1	0
Licenciatura en Música y Educación Musical	30	7	13
Licenciatura Música, Área Enseñanza Musical	29	2	2
Licenciatura en Educación Artística con Énfasis en Danza	33	4	0
Licenciatura en Docencia del Arte	54	16	13
Licenciatura en Educación en el Área de Artes	38	11	11
Licenciatura en Docencia de las Artes	166	49	4
Licenciatura en Docencia y Gestión para las Actividades Artísticas	160	35	19
Licenciatura en la Enseñanza de las Artes	10	0	0
Licenciatura en Danza Clásica con Línea de Trabajo de Docencia	17	3	10
Licenciatura en Docencia de la Danza Clásica	18	0	5
Licenciatura en Danza Clásica con Línea de Trabajo de Docencia (Plan Especial para Varones)	3	0	0
Licenciatura en Pedagogía de la Danza Folklórica Mexicana	26	8	11
Licenciatura en Educación Artística	146	0	0
Licenciatura en Música con Área Terminal en Educación Musical	6	0	0
Licenciatura en Educación Musical y Expresión Artística	30	0	0
Licenciatura en Docencia de la Danza Folklórica Mexicana	11	7	3
Subtotal	2 847	530	440
Total	2 986	572	479

¹ Se presentan los nombres de las licenciaturas reportados en el Formato 911; cada una de ellas cuenta con una clave de carrera diferente.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

Si bien de acuerdo con sus nombres algunas carreras forman docentes tanto para la educación media como para la superior, la mayor carga curricular en sus planes de estudios está asociada con esta última, y las claves con las que se registraron en el Formato 911 corresponden a tal tipo educativo.

La [tabla 5.2.11](#) contiene la información de las licenciaturas del campo de formación docente en planes multidisciplinarios y en otras asignaturas específicas, que no pudieron catalogarse según la atención a algún nivel o tipo educativo, pero cuyo currículo, de acuerdo con la CMPE, las ubica en dicho campo (en esta agrupación se considera relevante la clave de carrera asignada y no el nombre referido por las IES, debido a que en el Formato 911 los nombres pueden ser imprecisos o incompletos).

Tabla 5.2.9 Estudiantes matriculados, egresados y titulados en licenciaturas del campo de formación docente en educación media superior por tipo de institución (2018-2019)

Nombre de la carrera	Matriculados	Egresados	Titulados
Unidades y subsees de la UPN			
Licenciatura en Educación Media Superior	9	0	0
Subtotal	9	0	0
Otras IES			
Licenciatura en Ciencias de la Educación Área Lengua y Literatura Española	11	1	1
Licenciatura en Educación Media Superior	321	115	95
Licenciatura en Enseñanza de Educación Media Superior	30	10	8
Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Naturales en Bachillerato	0	1	1
Licenciatura en Educación Media Superior en Ciencias Naturales	31	19	4
Licenciatura en Educación Media Superior en Ciencias Sociales	24	38	7
Licenciatura en Educación Media Superior en Español	35	0	15
Licenciatura en Educación Media Superior en Matemáticas	25	13	12
Licenciatura en Formación Docente del Nivel Medio Superior	26	42	0
Licenciatura en Educación Media Superior con Especialidad en Matemáticas	13	0	0
Licenciatura en Educación Media Superior con Especialidad en Comunicación	17	0	0
Licenciatura en Educación Media Superior con Especialidad en Ciencias Experimentales	7	0	0
Licenciatura en Educación Media en el Área de Matemáticas	39	0	0
Licenciatura en Educación Media en el Área de Español	65	0	0
Subtotal	644	239	143
Total	653	239	143

Nota: la clasificación de las licenciaturas del campo de formación docente para la educación media superior se realizó conforme al campo detallado que se señala en la clave de carrera reportada en el Formato 911 por las instituciones: "0124 Formación docente en educación media superior".

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

Tabla 5.2.10 Estudiantes matriculados, egresados y titulados en licenciaturas del campo de formación docente en educación superior (2018-2019)

Nombre de la carrera	Matriculados	Egresados	Titulados
Otras IES			
Licenciatura en Ciencias de la Educación Área Física y Matemáticas	2	0	0
Licenciatura en Ciencias de la Educación Área Química y Biología	14	6	6
Licenciatura en Ciencias de la Educación con Opción en Ciencias Químico-Biológicas	22	16	14
Licenciatura en Ciencias de la Educación con Terminal en Ciencias Sociales	113	98	74
Licenciatura en Ciencias de la Educación con Terminal en Físico Matemáticas	0	0	1
Licenciatura en Ciencias de la Educación en el Área de Física y Matemáticas	26	0	7
Licenciatura en Ciencias de la Educación en el Área de Lengua y Literatura	12	2	0
Licenciatura en Ciencias de la Educación en el Área de Química y Biología	10	3	0
Licenciatura en Ciencias de la Educación con Acentuación en Matemáticas	101	25	3
Licenciatura en Docencia Universitaria	45	11	7
Licenciatura en Educación Media y Superior en el Área de Ciencias Sociales	32	5	1
Licenciatura en Educación Media y Superior en el Área de Física y Matemáticas	51	4	2
Licenciatura en Educación Media y Superior en el Área de Lengua y Literatura	57	5	3
Licenciatura en Educación Media y Superior en el Área de Psicología Educativa	142	14	3
Licenciatura en Educación Media y Superior en el Área de Química y Biología	57	7	1
Total	684	196	122

Nota: la clasificación de las licenciaturas del campo de formación docente para la educación superior se realizó conforme al campo detallado que se señala en la clave de carrera reportada en el Formato 911 por las instituciones: "0125 Formación docente en educación superior".

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).



Tabla 5.2.11 Estudiantes matriculados, egresados y titulados en licenciaturas del campo de formación docente en planes multidisciplinarios y otras asignaturas específicas (2018-2019)

Nombre de la carrera	Matriculados	Egresados	Titulados
Otras IES			
Planes multidisciplinarios			
Licenciatura en Docencia	494	154	192
Licenciatura en Docencia Aplicada	109	24	24
Licenciatura en Desarrollo Docente con Especialidad en Psicopedagogía	0	25	11
Licenciatura en Pedagogía Aplicada a la Docencia	35	4	0
Subtotal	638	207	227
En otras asignaturas especiales			
Licenciatura en Docencia e Innovación Educativa	8	0	0
Licenciatura en la Enseñanza de Lenguas y Estudios Interculturales	15	0	0
Licenciatura en Formación Docente	22	14	0
Licenciatura en Ciencias de la Educación Área Ciencias Sociales	16	0	2
Licenciatura en Ciencias de la Educación con Opción en Ciencias Sociales	30	27	21
Licenciatura en Ciencias de la Educación con Acentuación en Español	162	51	8
Licenciado en Pedagogía con Opción en la Enseñanza del Español	11	5	5
Licenciado en Pedagogía con Opción en la Enseñanza del Inglés	2	0	0
Licenciado en Pedagogía con Opción en la Enseñanza de las Matemáticas	1	3	3
Licenciado en Pedagogía con Opción en la Enseñanza de las Ciencias	9	3	3
Licenciado en Pedagogía con Opción en la Enseñanza de las Ciencias Sociales	2	3	3
Licenciatura en Educación en Área de Ciencias Sociales	84	40	34
Licenciatura en Docencia de la Lengua y la Literatura	232	46	49
Licenciatura en Docencia de las Matemáticas	182	39	50
Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas	857	23	21
Licenciatura en Educación en el Área de Español y Literatura	295	53	41
Licenciatura en la Enseñanza de las Matemáticas	93	0	0
Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Físico-Matemáticas	9	1	1
Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Químico-Biológicas	3	0	0
Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Sociales	6	1	1
Licenciatura en Docencia Tecnológica	0	0	2
Licenciatura en Enseñanza de la Tecnología	13	0	0
Licenciatura en Docencia de la Lengua y Literatura	165	36	51
Licenciatura en Docencia de la Matemática	238	74	80
Licenciatura en Educación en el Área de Ciencias Sociales	15	41	9
Licenciatura en Educación en el Área de Ciencias Naturales	7	7	7
Licenciatura en Educación en el Área de Matemáticas	7	2	2
Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y Literatura Españolas	1	0	0
Licenciatura en Ciencias Sociales y Tecnología	87	59	46
Licenciatura en Ciencias y Tecnología	24	24	0
Licenciatura en Modelación Matemática	381	0	0
Licenciatura en Educación Media con Acentuación en Ciencias Sociales y Humanidades	51	0	0
Subtotal	3 028	552	439
Total	3 666	759	666

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYE, 2019).

Las licenciaturas de formación docente con planes multidisciplinarios que se imparten en otras IES suman 638 estudiantes matriculados. Destaca la licenciatura en Docencia, con una matrícula de 494 estudiantes, que representan 77.4% de la matrícula en este rubro. En lo que se refiere a las licenciaturas en docencia o enseñanza de otras asignaturas especiales, la matrícula es de 3 028 estudiantes. Aquí destacan las de Matemáticas que, agrupadas, ascienden a 1 768 estudiantes, los cuales representan 58% de la matrícula total de las asignaturas de especialidad.

En la [tabla 5.2.12](#) se presenta la información sobre licenciaturas para la atención de adultos. Llama la atención que, mientras en el sistema de la UPN se encontró una carrera con sólo un titulado (por lo que podría tratarse de una licenciatura en proceso de liquidación), en el conjunto de las otras IES la licenciatura en Desarrollo Integral del Adulto Mayor que se imparte parece ser de reciente creación, pues sólo cuenta con 16 matriculados, sin egresados ni titulados aún. Cabe apuntar que la pirámide poblacional por edad está invirtiéndose y el país en el futuro tendrá una proporción más alta de adultos mayores, por lo que esta licenciatura podría adquirir relevancia.

Tabla 5.2.12 Estudiantes matriculados, egresados y titulados en licenciaturas del campo de formación docente para la atención de adultos por tipo de institución (2018-2019)

Nombre de la carrera	Matriculados	Egresados	Titulados
Unidades y subsedes de la UPN			
Licenciatura en Educación de Adultos	0	0	1
Subtotal	0	0	1
Otras IES			
Licenciatura en Desarrollo Integral del Adulto Mayor	16	0	0
Subtotal	16	0	0
Total	16	0	1

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

5.3

El perfil de estudiantes de las escuelas normales, la UPN y otras IES

El perfil de estudiantes que se matricularon, egresaron y titularon de las escuelas normales, las unidades y subsedes de la UPN y el conjunto de las otras IES se calcula con información del ciclo escolar 2018-2019.

En las escuelas normales, ésta refiere a algunos rasgos o características de 91 978 estudiantes matriculados, 21 326 egresados y 20 055 titulados. En las unidades y subsedes de la UPN, da cuenta de 14 066 matriculados, 2 819 egresados y 3 427 titulados. En las otras IES, atañe al perfil de 41 650 estudiantes matriculados, 8 022 egresados y 5 696 titulados. En todos los casos la desagregación presentada corresponde a la modalidad en la que se imparten los planes de estudios, la cual puede ser escolarizada, mixta o no escolarizada. El interés por destacar las modalidades radica en la posibilidad de encontrar docentes en servicio que estén cursando



una licenciatura en el campo de la formación docente. Desafortunadamente, como se mencionó en la introducción de este apartado, no podemos identificar casos específicos en el Formato 911.



La mayoría de los estudiantes del campo de formación docente en escuelas normales, de la UPN y de otras IES son mujeres.

Estudiantes de las escuelas normales

De acuerdo con los datos nacionales, los estudiantes matriculados en las escuelas normales son en su mayoría mujeres (74.7%); su edad ronda entre 18 y 21 años (74.4%); sólo 2.1% hablan alguna lengua indígena y un porcentaje bajo (0.6%) tiene alguna discapacidad. La desagregación por modalidad y tipo de sostenimiento permite profundizar en las diferencias, principalmente entre quienes asisten a las modalidades escolarizada (97.4% del total) y mixta (2.6% del total), debido a que esta última se dirige a las y los docentes frente a grupo que desean estudiar una licenciatura orientada a educación secundaria. Las principales diferencias son que los estudiantes de la modalidad mixta en su mayoría tienen edades de 24 años o más (95.8% en las públicas y 86.7% en las privadas), y que, a pesar de seguir sobresaliendo la cantidad relativa de mujeres inscritas, hay un porcentaje de hombres más alto en ésta que en la modalidad escolarizada (en las públicas 42.5%, y en las privadas 38%) (tabla 5.3.1).

Entre las y los estudiantes normalistas egresados y titulados no se observan diferencias en su distribución, pues el porcentaje de mujeres que logran egresar y titularse se mantiene en 74.4% en ambos casos, de manera alineada con la proporción de matriculadas. Es notable la similitud de las edades en que logran terminar sus estudios y obtener el grado: en el primer caso, 13.8% egresan con 21 años o menos; 68.3% entre 22 y 24; y 12.2% entre 25 y 29 años. Respecto al término de sus carreras, 13.5% se titulan a los 21 años o menos; 68% entre 22 y 24 años; y 12% entre 25 y 29 (tabla 5.3.1).

La titulación de los estudiantes normalistas en edades similares o inmediatas a las de su egreso corrobora que en sus escuelas se promueve una rápida obtención del título, quizá mediante las normas de control escolar, las cuales determinan que cuando los estudiantes cumplen con los créditos del plan de estudios tienen seis meses para titularse (SEP, 2018b, c y d). Este fenómeno parece no ocurrir en las unidades y subsedes de la UPN ni en las otras IES, cuyos estudiantes, como se mostrará más adelante, se titulan con mayores edades respecto de las registradas usualmente entre sus egresados. En el rango de 30 años o más se titulan 6.5% en las normales, 30.4% en las unidades y subsedes de la UPN y 25% en las otras IES.

Estudiantes de las unidades y subsedes de la UPN

El perfil de los estudiantes de las unidades y subsedes de la UPN inscritos en las licenciaturas del campo de formación docente se presenta en la tabla 5.3.2. Ahí se observa que 79.4% son mujeres; 50% tiene 24 años o más y 37.2% entre 20 y 23 años de edad; 32.9% habla lengua indígena; y sólo 0.1% tiene alguna discapacidad (tabla 5.3.2). Tales características están relacionadas con la oferta formativa de la

Continúa, p. 219 ►

Tabla 5.3.1 Perfil de los estudiantes de educación normal por tipo de sostenimiento y modalidad (2018-2019)

Variables		Nacional (%)	Modalidad (%)				Nacional (abs.)	Modalidad (abs.)			
			Escolarizada		Mixta¹			Escolarizada		Mixta¹	
			Público	Privado	Público	Privado		Público	Privado	Público	Privado
Matriculados											
Distribución por sexo	Hombres	25.3	25.6	18.8	42.5	38.0	23 246	20 363	1 890	887	106
	Mujeres	74.7	74.4	81.2	57.5	62.0	68 732	59 206	8 151	1 202	173
Distribución por grupos de edad	17 o menos	3.3	3.4	2.6	0.0	0.0	2 989	2 726	263	0	0
	18 a 19	38.3	39.6	36.4	0.1	2.5	35 183	31 519	3 656	1	7
	20 a 21	36.1	37.2	35.2	1.4	4.3	33 190	29 615	3 534	29	12
	22 a 23	12.4	12.3	14.8	2.8	6.5	11 378	9 820	1 482	58	18
	24 y más	10.0	7.4	11.0	95.8	86.7	9 238	5 889	1 106	2 001	242
HLI		2.1	2.4	0.1	0.0	0.0	1 884	1 874	10	0	0
Con alguna discapacidad		0.6	0.7	0.5	0.0	0.0	574	529	45	0	0
Egresados											
Distribución por sexo	Hombres	25.6	26.1	19.4	36.0	39.0	5 469	4 545	574	304	46
	Mujeres	74.4	73.9	80.6	64.0	61.0	15 857	12 859	2 385	541	72
Distribución por grupos de edad	21 o menos	13.8	14.6	13.8	0.0	0.0	2 951	2 542	409	0	0
	22 a 24	68.3	72.4	64.4	6.5	4.2	14 563	12 599	1 904	55	5
	25 a 29	12.2	11.0	17.8	16.0	17.8	2 594	1 912	526	135	21
	30 o más	5.7	2.0	4.1	77.5	78.0	1 218	351	120	655	92
Titulados											
Distribución por sexo	Hombres	25.6	26.4	18.2	34.8	38.8	5 143	4 327	514	252	50
	Mujeres	74.4	73.6	81.8	65.2	61.2	14 912	12 054	2 307	472	79
Distribución por grupos de edad	21 o menos	13.5	14.6	11.5	0.0	0.0	2 708	2 383	325	0	0
	22 a 24	68.0	72.0	63.6	5.7	2.3	13 635	11 796	1 795	41	3
	25 a 29	12.0	10.5	20.2	12.7	19.4	2 408	1 720	571	92	25
	30 o más	6.5	2.9	4.6	81.6	78.3	1 304	482	130	591	101

¹ La modalidad mixta está dirigida a "profesores frente a grupo de los diferentes niveles educativos que desean prepararse para ingresar al servicio docente en la educación secundaria, en especial a los maestros que laboran en educación básica" (Acuerdo 284 del 21 de septiembre de 2000).

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

Tabla 5.3.2 Perfil de los estudiantes de las unidades y subsees de la UPN de las licenciaturas en formación docente por tipo de modalidad (2018-2019)

Variables		Nacional (%)	Modalidad (%)		Nacional (abs.)	Modalidad (abs.)	
			Escolarizada	No escolarizada (semiescolarizada)		Escolarizada	No escolarizada (semiescolarizada)
Matriculados							
Distribución por sexo	Hombres	20.6	17.6	20.8	2 897	119	2 778
	Mujeres	79.4	82.5	79.3	11 169	559	10 610
	17 o menos	0.1	0.0	0.1	18	0	18
	18 a 19	12.7	15.5	12.6	1 786	105	1 681
	20 a 21	23.0	32.9	22.5	3 236	223	3 013
Distribución por grupos de edad	22 a 23	14.2	19.0	13.9	1 991	129	1 862
	24 y más	50.0	32.6	50.9	7 035	221	6 814
	HL I	32.9	24.0	33.3	4 625	163	4 462
Discapacidad		0.1	1.0	0.1	19	7	12
Egresados							
Distribución por sexo	Hombres	22.9	23.4	22.9	645	18	627
	Mujeres	77.1	76.6	77.1	2 174	59	2 115
	21 o menos	0.4	0.0	0.4	11	0	11
Distribución por grupos de edad	22 a 24	39.1	46.8	38.8	1 101	36	1 065
	25 a 29	26.0	32.5	25.8	733	25	708
	30 o más	34.6	20.8	34.9	974	16	958
Titulados							
Distribución por sexo	Hombres	23.5	18.6	23.6	806	13	793
	Mujeres	76.5	81.4	76.4	2 621	57	2 564
	21 o menos	0.2	0.0	0.2	7	0	7
Distribución por grupos de edad	22 a 24	30.5	8.6	30.9	1 044	6	1 038
	25 a 29	39.0	27.1	39.2	1 335	19	1 316
	30 o más	30.4	64.3	29.7	1 041	45	996

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

UPN: 95.2% de su matrícula asiste a la modalidad no escolarizada —o como ellos la llaman, *semiescolarizada*—, en la cual atiende principalmente a docentes en servicio. De ahí que las edades de sus estudiantes sean mayores a las observadas en las escuelas normales, cuya oferta es fundamentalmente escolarizada y se dirige a egresados de educación media superior. La mayoría de las licenciaturas de la UPN son para la formación de docentes del medio indígena, por ello, el porcentaje de hablantes de lengua indígena también es más alto (32.9%), aunque en este aspecto sería deseable que fuera cercano a 100%.

Entre los estudiantes matriculados, egresados y titulados de las unidades y sub-sedes de la UPN se observan algunas diferencias en la distribución por sexo: las mujeres representan 79.4% en la matrícula, 77.1% de quienes egresaron y 76.5% de las personas tituladas. Si bien no puede realizarse un análisis directo, ya que la información no permite hacer un seguimiento de las generaciones, son notables las variaciones del porcentaje de mujeres que logran titularse respecto a las matriculadas. Ello puede deberse a que la participación de las mujeres en estas licenciaturas se ha venido incrementando paulatinamente, o a que son más las mujeres que no logran egresar y obtener el título.

En cuanto a la edad de los egresados de las unidades y sub-sedes de la UPN, se observa que la mayoría tiene 25 años o más: 26%, de 25 a 29 años; 34.6%, 30 o más; sólo 0.4% tiene 21 años o menos. En el caso de las personas tituladas también se aprecia que la proporción más alta se ubica en los rangos de mayor edad registrados: 39%, de 25 a 29 años; y 30.4%, de 30 años o más (tabla 5.3.2).

Estudiantes de las otras IES

El perfil de los estudiantes de licenciatura del campo de formación docente que asisten a otras IES se presenta en la tabla 5.3.3. La mayoría de estudiantes matriculados asiste a la modalidad escolarizada: 29 851, que representa a 71.7% del total; a la modalidad mixta asisten 7 412 estudiantes (17.8%); y 4 387 (10.5%), a la no escolarizada.

De los estudiantes matriculados en la modalidad escolar 55.9% eran mujeres; alrededor de 60% tenía entre 18 y 21 años; 1.3% era hablante de lengua indígena; y 0.9 presentaba alguna discapacidad. Los egresados de esta modalidad tenían en su mayoría edades entre los 22 y los 24 años (65.1%); seguidos por quienes tenían de 25 a 29 (21.4%). La distribución de los titulados en dichos rangos de edad se observaba como sigue: 45.3% de 22 a 24 años; 37% de 25 a 29 años; y 16.7% entre quienes tenían 30 años o más (16.7%), proporción que llega a ser importante (tabla 5.3.3).

En la modalidad mixta, el perfil de los estudiantes matriculados mostró que 51.5% eran mujeres; 47.9% tenía 24 años de edad o más; 0.5% hablaba una lengua indígena; y 0.7% tenía alguna discapacidad —la modalidad mixta en las otras IES refiere a las carreras en donde se combinan actividades presenciales con no presenciales—.



Tabla 5.3.3 Perfil de los estudiantes egresados y titulados en licenciaturas de formación docente en otras IES por tipo de modalidad (2018-2019)

Variables seleccionadas	Total (%)	Modalidad (%)				Total (abs.)	Modalidad (abs.)		
		Escolar	Mixto	No escolar	Escolar		Mixto	No escolar	
									Porcentajes
Matriculados									
Distribución por sexo	Hombres	43.4	44.1	48.5	30.1	18 076	13 160	3 594	1 322
	Mujeres	56.6	55.9	51.5	69.9	23 574	16 691	3 818	3 065
	17 o menos	1.6	2.0	0.8	0.6	677	592	59	26
Distribución por grupos de edad	18 a 19	24.2	27.9	16.5	12.7	10 096	8 317	1 222	557
	20 a 21	27.4	31.3	20.1	12.9	11 410	9 354	1 489	567
	22 a 23	17.5	19.4	14.7	9.5	7 298	5 793	1 089	416
	24 y más	29.2	19.4	47.9	64.3	12 169	5 795	3 553	2 821
Porcentaje de HLI	1.3	1.3	0.5	3.3	555	378	33	144	
Porcentaje con discapacidad	0.8	0.9	0.7	0.7	345	261	53	31	
Egresados									
Distribución por sexo	Hombres	43.7	43.6	48.9	29.8	3 507	2 423	891	193
	Mujeres	56.3	56.4	51.1	70.2	4 515	3 129	932	454
	21 o menos	4.6	5.2	3.4	3.4	371	288	61	22
Distribución por grupos de edad	22 a 24	55.1	65.1	35.7	23.8	4 421	3 616	651	154
	25 a 29	22.3	21.4	24.1	25.0	1 792	1 190	440	162
	30 o más	17.9	8.3	36.8	47.8	1 438	458	671	309
Titulados									
Distribución por sexo	Hombres	41.4	40.5	48.5	35.4	2 359	1 703	471	185
	Mujeres	58.6	59.5	51.5	64.6	3 337	2 499	501	337
	21 o menos	1.2	1.0	2.3	1.5	71	41	22	8
Distribución por grupos de edad	22 a 24	38.6	45.3	21.7	15.5	2 197	1 905	211	81
	25 a 29	35.2	37.0	34.1	23.0	2 004	1 553	331	120
	30 o más	25.0	16.7	42.0	60.0	1 424	703	408	313

Fuente: Mejoramiento de la calidad de la educación superior en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019) (SEP-DGPPYEE, 2019).

Los estudiantes que egresaron lo hicieron entre los 22 y los 24 años en 35.7% de los casos; de 25 a 29 años en 24.1%; y de 30 años o más en 36.8%. En el caso de los titulados, 42% contaba con 30 años o más de edad; 34.1%, con entre 25 y 29; y 21.7% tenía de 22 a 24 años (tabla 5.3.3).

En la modalidad no escolarizada el perfil de estudiantes de las carreras del campo de formación docente muestra que 69.9% de quienes se matricularon eran mujeres; 64.3% tenía 24 años o más; 3.3% hablaba alguna lengua indígena; y 0.7% presentaba alguna discapacidad. De los egresados, 47.8% tenía 30 años o más; entre las personas tituladas 60% contaba con esas mismas edades (tabla 5.3.3).

De acuerdo con los perfiles de estudiantes de las otras IES, en el campo de formación docente la modalidad no escolarizada parece representar una oportunidad para la población indígena y para que los estudiantes menos jóvenes continúen con sus estudios de licenciatura. Si bien el número de alumnos hablantes de lengua indígena en estas carreras puede parecer bajo, es importante recordar que la información corresponde a un censo administrativo para el ciclo escolar 2018-2019.



En las acciones y procesos para el cumplimiento del horizonte de mejora continua de la educación, uno de los factores a considerar son las instituciones de educación superior que contribuyen a la formación de los docentes mexicanos. En las escuelas normales se forma la mayor proporción de maestras y maestros de los tramos de la educación preescolar, primaria, secundaria y especial, siendo estas instituciones el medio a través del cual el Estado intenta garantizar la suficiencia de docentes. El conjunto de otras IES, aun cuando cuenta con una oferta muy diversificada, aporta en mayor medida a la formación de docentes de educación inicial, idiomas, artes y educación física; es decir, forman más maestros en esas especialidades que las normales o las unidades y subsedes de la UPN. Por otro lado, el sistema de unidades y subsedes de la UPN colabora mediante una oferta dirigida a asegurar la existencia de docentes preparados para los contextos indígenas, principalmente.

Dados los cambios en la dinámica demográfica, la movilidad de la población entre entidades por el desarrollo de polos económicos y las propias demandas educativas del SEN, la coordinación entre las instancias que ofrecen formación inicial para la docencia, las autoridades educativas locales y la SEP es impostergable. Ello permitirá satisfacer de mejor manera la demanda de docentes —académicos y de distintas especialidades—, tanto en educación básica como en educación media superior. Así coadyuvará al avance en los procesos de la mejora continua de la educación.

Referencias

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). *Clasificación mexicana de planes de estudio por campos de formación académica 2016. Educación superior y media superior*. Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Mercado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 149-157.
- Secretaría de Educación Pública (2000, 21 de septiembre). *Acuerdo Número 284 por el que se Establece el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria en Modalidad Mixta, para la Superación y el Perfeccionamiento Profesional de los Profesores en Servicio*.
- Secretaría de Educación Pública (2018a, 3 de agosto). *Acuerdo Número 14/07/18 por el que se Establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestros de Educación Básica que se Indican*. Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública (2018b). *Normas específicas de control escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada (Plan 2012)*.
- Secretaría de Educación Pública (2018c). *Normas específicas de control escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada (Planes 2018)*.
- Secretaría de Educación Pública (2018d). *Normas específicas de control escolar relativas a las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada*.
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*.
- Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2019). *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares del 2000-2001 al 2018-2019) [bases de datos].



ESCUELAS

La mejora educativa es un proceso complejo, gradual y sistemático. Aunque en nuestro país se le impulsa desde diferentes niveles y escalas del Sistema Educativo Nacional (SEN), el ejercicio del derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) se hace posible —o no— en los centros escolares, cuando se concretan diversas condiciones. Es a través de las escuelas y en ellas donde la educación puede estar disponible, ser accesible, aceptable y ofrecerse de forma equitativa y en función de las necesidades de los educandos. Por ello, la unidad de análisis en este capítulo la conforman las escuelas.

Éstas son espacios institucionalizados de educación formal, donde se llevan a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje intencionados, organizados y sistemáticos, pero también son instancias sociales, históricas y culturales en las que convergen múltiples influencias, tanto internas como externas al SEN, por lo que son, asimismo, dinámicas, cambiantes y heterogéneas. Las políticas, leyes y normas educativas, así como las acciones de quienes conforman el sistema en sus diferentes ámbitos de participación y responsabilidad afectan las formas concretas y diversas en que se prestan los servicios educativos en las escuelas. Por otro lado, las condiciones y características particulares de sus comunidades, el propio espacio sociodemográfico donde se ubican y la dinámica de relaciones sociales y educativas que se entreteje en ellas cotidianamente hacen de cada escuela una entidad única y compleja.

A lo largo de este capítulo se presentan estadísticos e indicadores que permiten conocer aspectos relevantes de los centros escolares, como su infraestructura, organización, disponibilidad de docentes de especialidades —educación física, artes, etcétera— y la provisión de materiales que hay en ellas. Se presentan también datos acerca de aquellas donde se ha identificado la presencia tanto de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) —y sobre su atención por parte de Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)— como de las que albergan estudiantes que hablan alguna lengua indígena —y en torno a la correspondencia entre su lengua materna y la de los docentes que ahí laboran—. Donde es posible, se presenta la evolución de estas características en los últimos años. Con ello se pretende contribuir al reconocimiento de la heterogeneidad de las escuelas, ejercicio necesario para diseñar y poner en marcha propuestas de mejora continua de la educación.

6.1

Escuelas con al menos un estudiante hablante de lengua indígena



La dispersión de las personas HLI en el territorio nacional, debido principalmente a la migración, hace necesario que las autoridades educativas aseguren los servicios no sólo en sus localidades de origen, sino en los asentamientos y ciudades adonde emigran.

El reconocimiento de la diversidad de características y condiciones de vida de los educandos es fundamental para avanzar hacia la garantía de su derecho a la educación. El SEN enfrenta el gran reto de asegurar el acceso, el tránsito ininterrumpido, la conclusión y el logro de una formación integral, relevante, trascendente, significativa y pertinente para todas y todos, sin discriminación de ningún tipo. Considerando el principio de equidad, ello implica una distribución diferenciada de recursos humanos y materiales en las escuelas en función de las diferencias económicas, sociales, físicas, culturales y lingüísticas de las poblaciones a las que se atiende.

México es un país pluricultural y plurilingüe: en él se reconocen 68 lenguas o agrupaciones lingüísticas originarias con 364 variantes; por ese motivo, la Ley General de Educación (LGE) establece la obligación del Estado de garantizarles el ejercicio de sus derechos educativos, culturales y lingüísticos a todas las personas, pueblos y comunidades indígenas; asimismo, plantea que la educación contribuirá “al conocimiento, aprendizaje, reconocimiento, valoración, preservación y desarrollo tanto de la tradición oral y escrita indígena, como de las lenguas indígenas nacionales como medio de comunicación, de enseñanza, objeto y fuente de conocimiento” (LGE, art. 56, 30 de septiembre de 2019).

Aunque en gran parte los pueblos y comunidades indígenas se encuentran concentrados en localidades rurales, los procesos migratorios de familias enteras –incluidos NNAJ en edad escolar– han ocasionado la dispersión de esta población a lo largo y ancho del país, con una presencia importante en las localidades urbanas, la mayoría de las veces en las zonas más marginadas. Ante su amplia distribución en el territorio nacional, corresponde a las autoridades educativas asegurar servicios para las personas hablantes de lengua indígena (HLI) no sólo en sus comunidades de origen, sino también en aquellos asentamientos y ciudades adonde emigran.

En los niveles de preescolar y de primaria existen escuelas con un tipo de servicio diseñado originalmente para proveer de educación básica a las comunidades indígenas. Sin embargo, tal como se mencionó, la dispersión de esta población en todo tipo de localidades acentúa el reto de garantizarle una educación pertinente e incluyente aun en ciudades y zonas metropolitanas, donde la modalidad de servicio indígena es prácticamente inexistente. Esta situación, entre otras, hace necesario avanzar hacia una educación intercultural en todas las escuelas, que promueva la convivencia respetuosa y simétrica entre personas de distintos origen, cosmovisión, tradiciones, costumbres y lengua, y que valore la diversidad como ventaja pedagógica, aprovechándola para enriquecer las experiencias de aprendizaje.

Con el propósito de dimensionar la cantidad de escuelas donde se identifica la presencia de estudiantes HLI, independientemente del tipo de servicio al que asisten, se presenta el número de éstas con al menos uno de ellos¹ (tabla 6.1.1).

De las 250 394 escuelas y planteles de educación obligatoria –de educación inicial a media superior–, en 29 233 se registró al menos un estudiante HLI, lo que representa 11.7% del total de los centros escolares del país. En 14.3% de las escuelas de educación inicial había al menos un hablante; en los preescolares este porcentaje fue de 9.8%; y en las primarias, de 13.4%. En educación secundaria la proporción de escuelas con al menos un HLI fue de 10.2%, cifra menor al porcentaje entre los planteles de educación media superior, donde fue de 14.4% (tabla 6.1.1).

Por su naturaleza, en las escuelas del tipo de servicio indígena se registra con mayor frecuencia a algún estudiante HLI. Esto ocurre en 45% de los centros educativos de educación inicial indígena, porcentaje que se eleva a 64.6, en los preescolares indígenas públicos y aún más en las primarias, donde alcanza 80.5%. En secundaria no existe un tipo de servicio especialmente designado para la población indígena; sin embargo, las telesecundarias públicas presentan la mayor proporción de escuelas de este nivel educativo con al menos un estudiante HLI (14%). Gran parte de las telesecundarias se localiza en comunidades rurales, lo que explica la mayor concentración de alumnos HLI en este servicio.

Aun cuando en los preescolares y las primarias de tipo indígena se registra en mayor medida la presencia de alumnos HLI, hay un número considerable de escuelas con al menos uno de estos estudiantes en escuelas con otro tipo de servicio. Por ejemplo, de las 12 939 primarias que tienen al menos un alumno hablante, entre las de sostenimiento público 8 251 (63.8%) son indígenas y 3 236 (25%), generales. De las escuelas primarias que ofrecen educación indígena, 90% se ubica en localidades rurales, y casi la mitad de las primarias generales, en localidades urbanas. Esto ilustra la dispersión de la población HLI y, por tanto, da cuenta de lo importante que resulta reconocer la presencia de alumnos con estas características en escuelas de todos los servicios y en los ámbitos urbano y rural.

En el caso de las secundarias, de las 4 060 escuelas con al menos un estudiante HLI, 64.5% son telesecundarias (2 620), 12.4% son técnicas (502) y 11%, secundarias generales (447), todas de sostenimiento público. Las de sostenimiento privado en la educación básica con al menos un hablante son poco significativas y no superan en conjunto 200 escuelas.

En la educación media superior, 19.8% de los planteles de sostenimiento estatal registra la presencia de al menos un alumno HLI, lo que en números absolutos representa 2 116 planteles. Del total de éstos, 81.5% son de sostenimiento estatal; se incluyen el

¹ La información para la educación básica se tomó de las estadísticas del Formato 911 para el fin del ciclo escolar 2017-2018, y en el caso de la media superior, para el inicio de 2018-2019.

bachillerato intercultural, el bachillerato integral comunitario, el telebachillerato y los telebachilleratos comunitarios, que concentran un número importante de estudiantes HLI. Por otra parte, 1 de cada 4 planteles de sostenimiento autónomo cuenta con al menos un estudiante HLI; sin embargo, se trata de un número reducido de centros educativos: sólo 149 (tabla 6.1.1).

Tabla 6.1.1 Escuelas con al menos un estudiante HLI por tipo o nivel educativo, tipo de servicio y sostenimiento (2017-2018 y 2018-2019)

Nivel o tipo educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Total	Con al menos un estudiante HLI	
			Abs.	%
Inicial ¹	General público	1 384	17	1.2
	Indígena público	1 809	814	45.0
	Privado	2 722	12	0.4
	Total	5 915	843	14.3
Preescolar ¹	Cendi público	977	3	0.3
	General público	45 019	796	1.8
	Indígena público	9 812	6 334	64.6
	Comunitario	17 990	1 600	8.9
	Privado	16 218	61	0.4
	Total	90 016	8 794	9.8
Primaria ¹	General público	67 816	3 236	4.8
	Indígena público	10 251	8 251	80.5
	Comunitario público	9 335	1 372	14.7
	Privado	9 168	80	0.9
	Total	96 570	12 939	13.4
Secundaria ¹	General público	7 398	447	6.0
	Técnica público	4 433	502	11.3
	Telesecundaria público	18 716	2 620	14.0
	Trabajadores público	212	11	5.2
	Comunitaria público	3 712	434	11.7
	Privado	5 392	46	0.9
	Total	39 863	4 060	10.2
Educación media superior ²	Federal	1 007	164	16.3
	Estatad	10 683	2 116	19.8
	Autónomo	567	149	26.3
	Privado	5 773	168	2.9
	Total	18 030	2 597	14.4

¹ Datos correspondientes al fin del ciclo 2017-2018.

² Datos correspondientes al inicio del ciclo 2018-2019.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

En cinco entidades del país más de 20% de las escuelas o planteles cuenta con al menos un estudiante HLI: Chiapas, Oaxaca, Chihuahua, Guerrero y Nayarit, que presentan valores entre 20.7 y 37.1%. En algunos niveles educativos la proporción es mayor, como es el caso de la media superior en Oaxaca, donde más de la mitad de los planteles cuenta con al menos un alumno HLI (55.6%), lo cual es similar a lo que sucede en las escuelas primarias de Chiapas, donde 42.5% de los centros escolares del nivel registra la presencia de alguno de estos estudiantes (tabla 6.1.2).

Tabla 6.12 Escuelas con al menos un estudiante HLI por entidad federativa según nivel educativo (2017-2018 y 2018-2019)

Entidad federativa	Inicial ¹			Preescolar ¹			Primaria ¹			Secundaria ¹			Media superior ²		
	Total	Con al menos un estudiante HLI	%	Total	Con al menos un estudiante HLI	%	Total	Con al menos un estudiante HLI	%	Total	Con al menos un estudiante HLI	%	Total	Con al menos un estudiante HLI	%
Aguascalientes	66	0	0.0	667	4	0.6	699	12	1.7	361	8	2.2	243	6	2.5
Baja California	121	4	3.3	1493	61	4.1	1612	175	10.9	662	78	11.8	323	50	15.5
Baja California Sur	46	1	2.2	438	4	0.9	440	13	3.0	192	2	1.0	136	3	2.2
Campeche	240	23	9.6	808	47	5.8	756	59	7.8	349	38	10.9	125	21	16.8
Coahuila	295	2	0.7	1738	2	0.1	1822	5	0.3	637	3	0.5	587	2	0.3
Colima	48	0	0.0	425	8	1.9	487	14	2.9	176	8	4.5	157	11	7.0
Chiapas	292	121	41.4	7152	2427	33.9	8386	3568	42.5	2359	754	32.0	992	251	25.3
Chihuahua	125	19	15.2	2175	321	14.8	2739	814	29.7	983	244	24.8	537	101	18.8
Ciudad de México	489	1	0.2	3397	172	5.1	3076	291	9.5	1352	62	4.6	505	43	8.5
Durango	100	40	40.0	1731	192	11.1	2501	379	15.2	967	115	11.9	330	41	12.4
Guanajuato	84	1	1.2	4325	15	0.3	4399	43	1.0	1861	9	0.5	1113	30	2.7
Guerrero	92	19	20.7	3845	793	20.6	4436	1115	25.1	1885	379	20.1	755	192	25.4
Hidalgo	167	61	36.5	3393	406	12.0	3214	656	20.4	1307	261	20.0	494	147	29.8
Jalisco	197	8	4.1	5302	163	3.1	5713	264	4.6	2143	70	3.3	753	35	4.6
México	356	1	0.3	7936	182	2.3	7818	216	2.8	3854	55	1.4	1823	140	7.7
Michoacán	258	53	20.5	4322	133	3.1	5122	199	3.9	1836	51	2.8	692	67	9.7
Morelos	237	1	0.4	1256	13	1.0	1211	27	2.2	525	13	2.5	302	17	5.6
Nayarit	34	6	17.6	1145	188	16.4	1227	340	27.7	602	104	17.3	287	44	15.3
Nuevo León	109	1	0.9	2868	7	0.2	2754	54	2.0	1134	9	0.8	431	14	3.2
Oaxaca	292	111	38.0	4747	985	20.7	5649	1324	23.4	2649	549	20.7	753	419	55.6
Puebla	478	18	3.8	5427	771	14.2	4644	856	18.4	2393	339	14.2	1719	291	16.9
Querétaro	130	0	0.0	1570	11	0.7	1512	48	3.2	538	10	1.9	244	51	20.9
Quintana Roo	77	16	20.8	804	56	7.0	903	74	8.2	443	56	12.6	232	76	32.8
San Luis Potosí	291	118	40.5	2998	392	13.1	3192	525	16.4	1707	263	15.4	472	89	18.9
Sinaloa	181	8	4.4	2381	30	1.3	2540	82	3.2	988	35	3.5	424	22	5.2
Sonora	201	18	9.0	1623	53	3.3	1838	96	5.2	739	28	3.8	269	30	11.2
Tabasco	198	107	54.0	2104	116	5.5	2112	115	5.4	779	20	2.6	314	22	7.0
Tamaulipas	260	0	0.0	2511	10	0.4	2395	28	1.2	770	3	0.4	378	8	2.1
Tlaxcala	56	4	7.1	825	10	1.2	773	19	2.5	377	12	3.2	171	4	2.3
Veracruz	163	32	19.6	7627	1051	13.8	9411	1273	13.5	3486	373	10.7	1764	162	9.2
Yucatán	172	49	28.5	1214	162	13.3	1380	223	16.2	648	91	14.0	419	193	46.1
Zacatecas	60	0	0.0	1769	9	0.5	1809	32	1.8	1161	18	1.6	286	15	5.2
Nacional	5 915	843	14.3	90 016	8 794	9.8	96 570	12 939	13.4	39 863	4 060	10.2	18 030	2 597	14.4

¹ Datos correspondientes al fin del ciclo 2017-2018.

² Datos correspondientes al inicio del ciclo 2018-2019.

n.a. No aplica

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019) (SEP-DGPPYE, 2019).

En contraste, en 16 entidades menos de 5% de las escuelas tiene estudiantes HLI. En este grupo figuran Aguascalientes, Colima, Querétaro, Tamaulipas y Zacatecas, estados que no registran ninguna escuela con algún alumno hablante en el nivel inicial y cuyo porcentaje en el total de los niveles de educación obligatoria no supera 3.2%. Aunque esta proporción es mínima en comparación con la registrada en las entidades con mayor presencia de población indígena, representa a miles de NNAJ inscritos en escuelas sin los recursos materiales ni humanos para atenderlos en su propia lengua, considerando que en 4 de estos 5 estados el tipo de servicio indígena no existe.

En la Ciudad de México, 6.5% de las escuelas o planteles contaba con al menos un HLI entre sus alumnos hacia el fin del ciclo escolar 2017-2018. La cifra es baja en términos porcentuales, pero debido al tamaño del sistema educativo que tiene la capital del país, los 569 centros escolares con al menos uno de estos estudiantes superan la suma de escuelas con esta característica en 20 entidades federativas, 4 de ellas con valores porcentuales relativamente altos, como Quintana Roo, Baja California, Campeche y Tabasco. Este hecho llama la atención, pues a pesar de que la presencia de población HLI en la Ciudad de México es significativa, en ella no existen escuelas del tipo de servicio indígena.

6.2

Correspondencia entre las lenguas maternas de los docentes y las de los estudiantes en escuelas indígenas



En 8% de los preescolares indígenas y 6% de las primarias de esa modalidad no se cuenta con profesores que hablen la lengua materna de sus estudiantes. Esto dificulta el proceso de aprendizaje de niñas y niños matriculados en estas escuelas y pone en riesgo el ejercicio pleno de su derecho a la educación.

El ejercicio del derecho a la educación de la totalidad de NNAJ, independientemente de sus contextos o circunstancias particulares, implica atender sus diferencias culturales y lingüísticas e inhibir o evitar las desigualdades sociales en el sistema educativo. El reconocimiento del derecho a recibir educación en la propia lengua es fundamental, pues deben administrarse recursos para que en las escuelas haya maestros que hablen la lengua materna de los estudiantes, así como materiales adecuados que garanticen una educación equitativa (diferenciada, pertinente e inclusiva), a fin de que la experiencia educativa asegure un desarrollo integral acorde a sus contextos culturales, con el cual logren condiciones para enfrentar, y en lo posible contrarrestar, las desigualdades sociales.

El artículo 56 de la LGE establece el ejercicio de los derechos educativos, culturales y lingüísticos para todas las personas, pueblos y comunidades indígenas, afromexicanos, migrantes y jornaleros agrícolas, asegurando el aprendizaje y la preservación de la tradición oral y escrita, y garantizando el uso de las lenguas indígenas como medio de comunicación, de enseñanza, y objeto y fuente de conocimientos. Según se mencionó, para cumplir con este mandato en México existe un servicio específico en preescolares y primarias dedicado a la atención de niñas y niños indígenas, el cual debe procurar la existencia de condiciones necesarias para facilitar los aprendizajes, la enseñanza, así como la preservación cultural y lingüística de las comunidades donde se ubican los centros escolares. Una de estas condiciones es la presencia de

docentes que hablen la lengua de los alumnos; y otra, estar dotadas de materiales en esa misma lengua.

El tipo de servicio de educación indígena se presta en más de veinte mil escuelas de preescolar y primaria en localidades con un alto porcentaje de población indígena. La mayoría de ellas presentan altos niveles de marginación, falta de servicios públicos y alta presencia de contextos de pobreza –condiciones que, en la mayoría de los casos, se reproducen en las escuelas donde existen insuficiencias en infraestructura, recursos materiales y personal docente–.

Para garantizar a la población indígena una educación disponible, accesible y equitativa, es fundamental contar con personal docente que hable la misma lengua de las niñas y los niños que acuden a los preescolares y primarias indígenas, en especial en aquellas escuelas donde se matriculan estudiantes que no hablan español (monolingües en lengua indígena). Sin embargo, ello no se cumple en todos los centros escolares que ofrecen este servicio: en 769 preescolares donde existe población infantil HLI no hay ningún docente cuya lengua materna sea la misma que la de los estudiantes; en el caso de las primarias de educación indígena, esto ocurre en 618 escuelas, lo que representa 7.8 y 6% del total de escuelas, respectivamente (tabla 6.2.1). La barrera de la lengua, sin duda, dificulta el proceso de aprendizaje de niñas y niños matriculados en estas escuelas y, en consecuencia, pone en riesgo el ejercicio pleno de su derecho a la educación.

Tabla 6.2.1 Escuelas preescolares y primarias indígenas por correspondencia de la lengua materna de los estudiantes y la lengua materna de los docentes según condición multigrado (2018-2019)

Clasificación		Preescolar				Primaria			
		Escuelas		Escuelas multigrado ¹		Escuelas		Escuelas multigrado ¹	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
La lengua materna de los docentes coincide con la lengua materna de:	Todos los estudiantes	7 241	73.7	3 806	72.5	8 338	81.1	5 396	79.5
	Sólo algunos estudiantes	101	1.0	35	0.7	184	1.8	81	1.2
	Ninguno de los estudiantes	769	7.8	549	10.5	618	6.0	545	8.0
Ningún estudiante habla lengua indígena		913	9.3	482	9.2	1 127	11.0	759	11.2
Lengua de los estudiantes no especificada		802	8.2	379	7.2	8	0.1	7	0.1
Total		9 826	100.0	5 251	100.0	10 275	100.0	6 788	100.0

¹ Se considera preescolares multigrado a los preescolares unitarios con dos o tres grados; las primarias tienen esta composición cuando todos sus docentes atienden más de un grado.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

De acuerdo con la dimensión de disponibilidad en el horizonte de mejora educativa, en todas las escuelas del tipo de servicio indígena debería haber al menos un docente que hablara la lengua de los estudiantes que asisten a ellas. Sin embargo, los datos muestran que esto no sucede en 1387 primarias y preescolares indígenas (6.9% del total). Si esta condición no es posible en todas las escuelas que ofrecen el tipo servicio en cuestión, es muy poco probable que se cumpla en las escuelas de servicio general que tienen al menos un HLI.

Con los datos disponibles actualmente no es posible saber si hay docentes que hablen alguna lengua indígena en escuelas con otro tipo de servicio distinto al indígena. Como se mencionó en la sección anterior, aunque alumnos HLI están presentes en todos los tipos de servicio y de localidad, sólo en veinticuatro entidades del país se ofrece el servicio indígena.

También puede ocurrir que la lengua indígena del docente coincida sólo con la lengua materna de algunos estudiantes. En estos casos es probable que la asignación de docentes no sea del todo adecuada o bien que la diversidad lingüística de la región, ya sea por colindancia o por migración, genere la coexistencia de niñas y niños hablantes de distintas lenguas. En educación preescolar y en primaria existen, respectivamente, 101 y 184 escuelas donde los docentes hablan la lengua materna sólo de algunos estudiantes.

En el conjunto de escuelas de educación indígena multigrado el porcentaje de centros educativos que no cuentan con un docente cuya lengua coincida plenamente con la de los estudiantes es mayor; ello ocurre con 10.5% de los docentes de los preescolares unitarios y con 8% de los de las primarias multigrado.

La LGE exhorta a fortalecer las instituciones de formación docente, en especial las normales bilingües interculturales, con la intención de tener una mayor proporción de docentes debidamente preparados para adscribirlos a las localidades y regiones lingüísticas a las que pertenecen (LGE, art. 58, 30 de septiembre de 2019). En consecuencia, se podría hacer una redistribución de carga horaria y asignar menos horas a la enseñanza del español para favorecer la preservación de las lenguas maternas originarias y promover su uso como medio de enseñanza en los centros educativos.

La proporción de escuelas indígenas donde coinciden la lengua del docente y la de los estudiantes varía por entidad federativa. En Tabasco, Guerrero e Hidalgo más de 90% de los preescolares indígenas cumplen con esta condición; en contraste, es así en una tercera parte o menos de las escuelas preescolares indígenas de Guanajuato, Querétaro, Baja California y Morelos.

Respecto a las primarias indígenas, existen cinco entidades federativas donde los docentes que hablan la misma lengua indígena que todos los alumnos supera 90%: Tabasco, Guerrero, Yucatán, Quintana Roo y Durango. En el otro extremo se encuentran Baja California, Campeche y Guanajuato. La situación de Baja California es peculiar, pues mientras sólo en 1 de cada 5 escuelas primarias hay docentes cuya lengua coincide con la de todos los alumnos, en 74.6% la lengua materna de los docentes coincide con la de algunos estudiantes; esto puede deberse a que la entidad es un importante centro receptor de población indígena migrante donde familias enteras de otras entidades federativas se emplean en actividades agrícolas. Así, en una misma escuela pueden encontrarse estudiantes hablantes de varias lenguas originarias. En Campeche, en 33.3% de las escuelas primarias la lengua materna de los maestros no coincide con la de ninguno de los estudiantes y una situación similar se aprecia las preescolares de Guanajuato (tabla 6.2.2).

Tabla 6.2.2 Escuelas preescolares y primarias indígenas por entidad federativa según distribución porcentual de la correspondencia de la lengua materna de docentes y estudiantes (2018-2019)

Entidad federativa	Total	Escuelas preescolares indígenas						Escuelas primarias indígenas					
		La lengua materna de los docentes coincide con la lengua materna de:		Ningún estudiante habla lengua indígena		Lengua de los estudiantes no especificada		La lengua materna de los docentes coincide con la lengua materna de:		Ningún estudiante habla lengua indígena		Lengua de los estudiantes no especificada	
		Todos los estudiantes	Solo algunos estudiantes	Ninguno de los estudiantes	Ningún estudiante habla lengua indígena	Lengua de los estudiantes no especificada	Total	Todos los estudiantes	Solo algunos estudiantes	Ninguno de los estudiantes	Ningún estudiante habla lengua indígena	Lengua de los estudiantes no especificada	Total
Aguascalientes	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Baja California	52	30.8	50.0	13.5	5.8	0.0	67	19.4	74.6	4.5	1.5	0.0	0.0
Baja California Sur	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Campeche	119	45.4	0.8	13.4	40.3	0.0	51	52.9	0.0	33.3	13.7	0.0	0.0
Coahuila	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Colima	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Chiapas	1984	78.3	0.4	19.2	2.1	0.1	2 817	87.0	0.4	11.9	0.6	0.0	0.0
Chihuahua	169	81.7	4.1	10.1	4.1	0.0	347	87.0	6.9	2.9	3.2	0.0	0.0
Ciudad de México	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Durango	95	82.1	1.1	11.6	5.3	0.0	214	90.2	0.9	5.1	3.7	0.0	0.0
Guanajuato	3	33.3	0.0	33.3	33.3	0.0	5	60.0	20.0	0.0	20.0	0.0	0.0
Guerrero	899	94.3	1.3	1.7	2.7	n.a.	990	94.3	2.8	1.1	1.6	0.1	0.1
Hidalgo	480	90.2	0.0	0.8	9.0	0.0	612	87.7	0.0	0.2	12.1	0.0	0.0
Jalisco	54	77.8	0.0	7.4	14.8	0.0	105	78.1	0.0	2.9	19.0	0.0	0.0
México	283	73.9	0.0	1.1	25.1	0.0	163	81.0	1.2	1.8	16.0	0.0	0.0
Michoacán	238	82.4	0.0	2.9	14.3	0.4	230	85.2	0.0	0.0	14.3	0.4	0.4
Morelos	17	23.5	0.0	11.8	64.7	0.0	12	58.3	0.0	0.0	33.3	8.3	0.0
Nayarit	153	75.2	5.9	4.6	14.4	0.0	197	77.2	6.1	4.6	11.2	1.0	1.0
Nuevo León	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Oaxaca	1 824	47.9	1.2	5.5	1.6	43.8	1 791	58.5	1.1	4.2	36.2	0.0	0.0
Puebla	948	82.6	0.3	3.9	13.1	0.1	737	86.6	1.4	3.1	9.0	0.0	0.0
Querétaro	85	31.8	0.0	0.0	68.2	0.0	74	74.3	0.0	2.7	23.0	0.0	0.0
Quintana Roo	103	79.6	0.0	1.0	19.4	0.0	74	90.5	0.0	2.7	6.8	0.0	0.0
San Luis Potosí	418	86.6	1.0	6.0	6.5	0.0	345	84.1	2.0	4.9	8.4	0.6	0.6
Sinaloa	32	59.4	0.0	0.0	40.6	0.0	31	58.1	12.9	0.0	29.0	0.0	0.0
Sonora	226	35.0	0.9	1.8	62.4	0.0	110	53.6	1.8	10.0	34.5	0.0	0.0
Tabasco	133	94.7	0.0	3.0	2.3	0.0	100	95.0	0.0	2.0	3.0	0.0	0.0
Tamaulipas	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Tlaxcala	20	80.0	0.0	0.0	20.0	0.0	14	71.4	0.0	0.0	28.6	0.0	0.0
Veracruz	1 216	83.3	0.7	7.6	8.5	0.0	1 045	85.8	1.0	7.8	5.4	0.1	0.1
Yucatán	275	62.9	0.0	11.3	25.8	0.0	144	91.7	0.0	0.0	8.3	0.0	0.0
Zacatecas	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Nacional	9 826	73.7	1.0	7.8	9.3	8.2	10 275	81.1	1.8	6.0	11.0	0.1	0.1

n.a. No aplica.
Fuente: Mejor edu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019) (SEP-DGPPYE, 2019).



6.3

Escuelas de educación básica donde hay estudiantes identificados con necesidades educativas especiales atendidos por USAER



Si bien no todos los estudiantes con discapacidad requieren apoyo para continuar su instrucción, sigue siendo inequitativa la atención proporcionada por las USAER entre escuelas urbanas y rurales, entre tipos de servicio de cada nivel educativo, y entre entidades federativas.

Garantizar la disponibilidad y el acceso a una opción educativa para favorecer el ejercicio del derecho a la educación de la totalidad de NNAJ en nuestro país, al margen de sus características y condiciones de vida –personales, sociales, culturales o económicas–, es uno de los compromisos fundamentales del Estado mexicano. Otro, no menos importante, es que la oferta educativa tenga una base común y se adapte a las particularidades y necesidades diferenciales de los educandos, esto es, que sea inclusiva –pues de ese modo contribuye a la inclusión social, combate la discriminación por cualquier motivo y propicia una mejor calidad de vida, así como el bienestar individual y colectivo–.

La distribución diferenciada de los recursos humanos y materiales en las escuelas en función de las necesidades específicas de las poblaciones que atienden es una condición fundamental para garantizar la equidad educativa. Por ello, este apartado aporta información respecto a la presencia en las escuelas de NNAJ que enfrentan las mayores dificultades para desarrollar trayectorias escolares continuas, completas y pertinentes, así como sobre la disponibilidad de un servicio de apoyo.

Si bien la denominación *estudiantes con necesidades educativas especiales*² está entrando en desuso, pues no es congruente con el enfoque más actual de educación inclusiva, la información disponible al respecto en el ciclo escolar 2018-2019 sirve como un referente para analizar los avances del SEN relacionados con la atención de NNAJ que enfrentan barreras en el desarrollo de sus trayectorias escolares y educativas.

Es común que al hacer referencia a la educación especial se piense sólo en la atención educativa a niñas, niños y adolescentes con discapacidad, pero conforme se ha ido avanzando hacia enfoques más inclusivos, el reconocimiento de otros grupos que también han sido objeto de exclusión condujo a que se extendieran de manera paulatina los servicios de apoyo hacia ellos. Dichos servicios han ido cambiando su foco de atención: de “las problemáticas de alumnas y alumnos” a las barreras que en el entorno obstaculizan su acceso a las escuelas, permanencia, participación y aprendizaje.

² De acuerdo con el glosario de términos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se define como aquel o aquella estudiante que presenta un desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupos, por lo cual es necesario incorporar a su proceso educativo mayores o distintos recursos con el fin de lograr su participación y su aprendizaje, y alcanzar así los propósitos educativos. Estos recursos pueden ser: profesionales (personal de educación especial de otras instancias gubernamentales o particulares), materiales (mobiliario específico, prótesis, material didáctico), arquitectónicos (rampas, aumento de dimensión de puertas, baños adaptados) o curriculares (adaptaciones en la metodología, los contenidos, los propósitos y la evaluación). Las NEE del alumno pueden ser temporales o permanentes y estar o no asociadas con una discapacidad o con aptitudes sobresalientes (SEP, s/f).

En esta sección se presenta el conjunto de escuelas en preescolar, primaria y secundaria donde se identifica al menos a un estudiante matriculado con NEE para el ciclo escolar 2018-2019. El uso de tal denominación en este compendio se apega a los reportes del Formato 911, al comprender un conjunto de condiciones que presentan niñas, niños y adolescentes que son objeto de atención de las USAER, un servicio que tiene como una de sus finalidades proporcionar apoyos técnicos y metodológicos orientados a fortalecer la atención de la escuela a su población, particularmente a quienes presentan NEE, estén o no asociadas a alguna discapacidad.

La categoría de *necesidades educativas especiales* en el Formato 911 comprende una amplia y diversa gama de condiciones y características que pueden presentar niñas, niños y adolescentes: limitación o discapacidad –física, sensorial, motriz, mental, intelectual, psicosocial o múltiple (cuando tienen más de una condición)–; dificultades severas de conducta, comunicación y aprendizaje, o trastornos como el déficit de atención e hiperactividad. Además, se atiende a estudiantes con alguna cualidad social, cultural o lingüística particular, así como a niñas y niños que muestran aptitudes sobresalientes.

La [tabla 6.3.1](#) muestra cuántas escuelas en educación básica –de preescolar a secundaria– tienen al menos un estudiante con NEE y en cuántas se reconoce que al menos uno de ellos es atendido por alguna de las USAER; es decir, la cantidad de centros educativos donde hay matriculada al menos una niña, niño o adolescente con alguna discapacidad, limitación, dificultad, trastorno, aptitud sobresaliente o cualquier otra condición para la cual se requiera de algún servicio de apoyo especializado, y si se cuenta con él en dichos centros.

Cabe enfatizar que en una escuela más de un estudiante puede requerir atención por parte de las USAER y presentar condiciones diferenciadas; por ejemplo, quizás asistan a un mismo centro educativo un estudiante con alguna discapacidad motriz y otro con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Por tal motivo, en la [tabla 6.3.1](#) la suma de las escuelas adonde acuden las USAER para atender a un niño con una determinada NEE no corresponde con el total de escuelas con al menos uno de estos estudiantes atendido por dichas unidades.

En el inicio del ciclo 2018-2019, de las 226 921 escuelas preescolares, primarias y secundarias, 29.9% registraron al menos a un estudiante con NEE (67 811 escuelas). En preescolar, representan 22.8%; en primaria, 30.1%; y 45.5% en secundaria. En 37.3% de estas escuelas existe atención por parte del personal de las USAER, es decir, en 25 315 hay apoyo de profesionales capacitados para la educación de los estudiantes referidos ([tabla 6.3.1](#)).

En los tres niveles educativos se observa que las USAER tienen mayor presencia en escuelas que registraron al menos un estudiante con aptitudes sobresalientes: en 56% de los preescolares, 72.6% de las primarias y 48% de las secundarias con alumnos que tienen esta condición se brinda el apoyo por parte de estas unidades. Un menor

Tabla 6.3.1: Escuelas en educación básica con al menos un estudiante registrado con necesidades educativas especiales según condiciones y atención de las USAER (2018-2019)

Nivel educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Total de escuelas	Escuelas con al menos un estudiante registrado con necesidades educativas especiales:			Escuelas con al menos un estudiante registrado con necesidades educativas especiales:											
			Total ¹	Atiende USAER ⁵	%	Discapacidades y limitaciones ²				Dificultades y trastornos ³				Otras condiciones ⁴			
						Total	Atiende USAER ⁵	%	Total	Atiende USAER ⁵	%	Total	Atiende USAER ⁵	%	Total	Atiende USAER ⁵	%
Preescolar	Cendi público	973	354	66	18.6	254	45	17.7	142	34	23.9	113	30	26.5	14	7	50.0
	General público	44 902	14 809	5 417	36.6	9 503	3 628	38.2	8 827	4 426	50.1	3 380	1 460	43.2	910	618	67.9
	Indígena público	9 825	966	0	0.0	578	0	0.0	395	0	0.0	162	0	0.0	40	0	0.0
	Comunitario público	18 079	75	0	0.0	42	0	0.0	33	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0
	Privado	16 667	4 386	117	2.7	3 084	76	2.5	1 507	42	2.8	943	26	2.8	160	5	3.1
Total			90 446	20 590	27.2	13 461	3 749	27.9	10 904	4 502	41.3	4 598	1 516	33.0	1 124	630	56.0
Primaria	General público	67 649	24 741	15 177	61.3	13 378	7 444	55.6	17 375	12 284	70.7	2 645	1 908	72.1	1 900	1 493	78.6
	Indígena público	10 273	1 003	0	0.0	603	0	0.0	486	0	0.0	47	0	0.0	48	0	0.0
	Comunitario público	9 338	642	0	0.0	392	0	0.0	246	0	0.0	38	0	0.0	12	0	0.0
	Privado	9 248	2 647	52	2.0	1 617	33	2.0	1 401	30	2.1	363	7	1.9	101	3	3.0
	Total	96 508	29 033	15 229	52.5	15 990	7 477	46.8	19 508	12 314	63.1	3 093	1 915	61.9	2 061	1 496	72.6
Secundaria	General público	7 410	5 306	2 059	38.8	4 751	1 901	40.0	3 834	1 882	49.1	1 242	615	49.5	976	543	55.6
	Técnica público	4 445	3 249	1 088	33.5	2 933	992	33.8	2 414	993	41.1	713	297	41.7	659	326	49.5
	Telesecundaria público	18 715	6 775	1 266	18.7	5 426	1 117	20.6	3 426	971	28.3	727	230	31.6	506	253	50.0
	Trabajadores público	208	123	18	14.6	87	15	17.2	95	17	17.9	7	2	28.6	12	3	25.0
	Comunitario público	3 714	231	0	0.0	146	0	0.0	96	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0
Total			5 475	2 504	2.2	1 912	49	2.6	1 374	30	2.2	466	12	2.6	200	5	2.5
Total			39 967	18 188	4.486	15 255	4 074	26.7	11 239	3 893	34.6	3 155	1 156	36.6	2 353	1 130	48.0

¹ El total no corresponde con la suma de escuelas según condiciones debido a que en una escuela puede haber estudiantes de más de un tipo. Las categorías por escuela no son excluyentes.

² Incluye: ceguera, baja visión, sordera, hipoacusia y sordoceguera; discapacidad motriz, intelectual y psicosocial; trastorno del espectro autista y múltiple.

³ Incluye: dificultad severa de conducta, de comunicación y de aprendizaje; trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

⁴ Incluye: diversidad social, cultural o lingüística.

⁵ Se declara que las USAER atienden al menos a un alumno dentro de la escuela.

Fuente: Mejoramiento de las Estadísticas Continuas del Formato 911 (Ciclo escolar 2018-2019) (SEP-DGPPYEE, 2019).

número de escuelas tiene alumnos sobresalientes, en comparación con otras necesidades especiales (5 538). Por otro lado, las USAER ofrecen apoyo prácticamente a la mitad de las escuelas de los tres niveles educativos que tienen alumnos con dificultades y trastornos (aquellos con dificultades severas de conducta, de comunicación y de aprendizaje, o con trastorno por déficit de atención e hiperactividad), es decir, a 20 709 centros escolares.

No todos los estudiantes con una discapacidad o limitación necesitan apoyos adicionales para su educación, pues varios de ellos pueden ser atendidos en un grupo escolar sin requerir atención especializada, sobre todo cuando se ha avanzado en construir una escuela realmente inclusiva que elimina o minimiza los posibles obstáculos para el aprendizaje y la participación de niñas, niños y adolescentes. Aun así, llama la atención que 44 706 escuelas registraron estudiantes con alguna discapacidad o limitación –el mayor número según el grupo de condiciones–, y sólo en 34.2% de ellas se brindó ayuda desde las USAER. Otro aspecto que vale la pena destacar es la inequidad en la atención de estudiantes: en preescolares y primarias las USAER atienden sólo a escuelas generales públicas y privadas ubicadas en zonas urbanas, no tienen presencia en escuelas indígenas y comunitarias. La diferencia en la atención de las secundarias generales y técnicas respecto a las telesecundarias muestra una relación de 2 a 1, es decir, proporcionalmente se atiende al doble de secundarias generales y técnicas que de telesecundarias donde se tiene matriculado al menos un alumno con NNE.

Esta falta de equidad respecto de la atención de las USAER en las escuelas que registran estudiantes con NEE también se observa entre las entidades federativas. En Michoacán, Oaxaca, San Luis Potosí, Hidalgo y Querétaro menos de una cuarta parte de las escuelas que requieren atención especializada la recibe. En el otro extremo –aquellas con la mayor proporción de escuelas que reciben el apoyo de las USAER– se encuentran Baja California Sur, Ciudad de México, Coahuila, Aguascalientes, Tabasco, Colima y Tlaxcala, con porcentajes de apoyo superiores a 55% (tabla 6.3.2).

Al analizar las escuelas que reciben el apoyo de las USAER cuando registran estudiantes con discapacidad o limitaciones –incluidos aquellos con ceguera, baja visión, sordera, hipoacusia y sordoceguera; discapacidad motriz, intelectual y psicosocial, así como trastorno de los espectros autista y múltiple–, las entidades que se encuentran con la mayor y la menor proporciones de atención son las mencionadas anteriormente. Destaca una amplia brecha en los porcentajes de atención por parte de las USAER: en Oaxaca y Michoacán el número de escuelas que reciben la atención representa alrededor de 15%; en cambio, Baja California Sur y Nuevo León presentan porcentajes superiores a 50%.

El análisis de la atención de escuelas que tienen estudiantes con alguna limitación o discapacidad se limitó al que ofrecen las USAER, por lo que no se da cuenta de la totalidad de niñas, niños y adolescentes que reciben atención. También existe un número



Tabla 6.3.2 Escuelas en educación básica con al menos un estudiante registrado con necesidades educativas especiales por entidad federativa según condiciones y atención de las USAER (2018-2019)

Entidad federativa	Total de escuelas	Escuelas con al menos un estudiante con necesidades educativas especiales										Aptitudes sobresalientes			
		Total ¹		Atiende USAER ⁵		%		Total		Atiende USAER ⁵		%		Total	
		Atiende USAER ⁵		Atiende USAER ⁵		%		Atiende USAER ⁵		Atiende USAER ⁵		%		Atiende USAER ⁵	
Aguascalientes	1 737	836	467	293	533	55.9	293	584	374	64.0	146	82	56.2	56	34
Baja California	3 795	2 121	576	387	1 612	27.2	387	1 353	471	34.8	416	173	41.6	161	40
Baja California Sur	1 054	585	376	371	371	64.3	240	422	302	71.6	115	73	63.5	46	35
Campeche	1 914	782	370	143	399	47.3	143	344	344	63.0	125	47	37.6	37	21
Coahuila	4 228	2 312	1 357	1 363	710	58.7	710	1 536	1 017	66.2	568	337	59.3	248	214
Colima	1 084	598	332	342	342	55.5	148	418	279	66.7	56	23	41.1	58	39
Chiapas	17 897	2 148	551	257	1 556	25.7	372	968	398	41.1	240	71	29.6	157	98
Chihuahua	5 847	1 902	591	311	1 159	31.1	338	1 374	541	39.4	411	102	24.8	345	221
Ciudad de México	7 780	4 157	2 585	62.2	2 623	62.2	1 518	2 782	2 020	72.6	1 563	1 214	77.7	128	71
Durango	5 166	1 434	710	495	847	49.5	358	950	593	62.4	237	119	50.2	186	144
Guanajuato	10 554	3 545	897	253	2 483	25.3	597	2 016	743	36.9	609	199	32.7	431	260
Guerrero	10 328	2 301	825	35.9	1 454	35.9	489	1 365	654	47.9	264	113	42.8	146	45
Hidalgo	7 844	1 857	427	23.0	1 259	23.0	285	906	310	34.2	325	46	14.2	159	106
Jalisco	13 059	4 003	1 055	26.4	2 727	26.4	649	2 326	867	37.3	458	85	18.6	143	44
México	19 678	7 252	2 307	31.8	5 542	31.8	1 615	3 521	1 764	50.1	939	246	26.2	248	161
Michoacán	11 370	1 787	262	14.7	1 244	14.7	142	887	179	20.2	215	67	31.2	126	8
Morelos	3 032	999	278	27.8	650	27.8	165	582	191	32.8	114	37	32.5	135	68
Nayarit	2 946	1 191	435	36.5	707	36.5	225	863	393	45.5	231	101	43.7	230	155
Nuevo León	6 745	3 385	1 740	51.4	2 244	51.4	1 357	3 022	1 704	56.4	1	0	0.0	856	484
Oaxaca	13 024	1 166	182	15.6	850	15.6	99	466	133	28.5	131	47	35.9	60	7
Puebla	12 470	3 164	1 292	40.8	2 170	40.8	820	1 788	1 055	59.0	399	116	29.1	141	116
Querétaro	3 641	1 335	311	23.3	902	23.3	203	811	260	32.1	239	68	28.5	73	23
Quintana Roo	2 183	787	292	37.1	369	37.1	123	617	278	45.1	90	8	8.9	31	17
San Luis Potosí	7 862	2 181	491	22.5	1 359	22.5	275	1 253	387	30.9	336	80	23.8	67	14
Sinaloa	5 884	2 173	842	38.7	1 428	38.7	510	1 484	731	49.3	334	144	43.1	126	64
Sonora	4 166	2 028	962	47.4	1 141	47.4	478	1 428	775	54.3	437	242	55.4	116	49
Tabasco	5 001	1 792	1 000	55.8	1 063	55.8	565	1 255	813	64.8	351	247	70.4	313	265
Tamaulipas	5 690	1 938	628	32.4	1 258	32.4	377	1 223	511	41.8	382	127	33.2	40	2
Tlaxcala	2 188	873	483	55.3	493	55.3	241	631	430	68.1	132	78	59.1	29	13
Veracruz	20 744	4 423	1 340	30.3	2 932	30.3	802	2 362	1 027	43.5	665	175	26.3	424	283
Yucatán	3 247	1 336	608	45.5	749	45.5	287	926	530	57.2	206	84	40.8	58	25
Zacatecas	4 763	1 420	743	52.3	877	52.3	489	986	635	64.4	111	36	32.4	164	130
Nacional	226 921	67 811	25 315	37.3	44 706	37.3	15 300	41 651	20 709	49.7	10 846	4 587	42.3	5 538	3 256

¹ El total no corresponde con la suma de escuelas según condiciones debido a que en una escuela puede haber estudiantes de más de un tipo. Las categorías por escuela no son excluyentes.

² Incluye: ceguera, baja visión, sordera e hipoacusia; discapacidad motriz, intelectual y psicosocial; trastorno del espectro autista y múltiple.

³ Incluye: dificultad severa de conducta, de comunicación y de aprendizaje; trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

⁴ Incluye: diversidad social, cultural o lingüística.

⁵ Se declara que las USAER atiende al menos a un alumno dentro de la escuela.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formulario 991 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPVEE, 2019).

importante de estudiantes con discapacidad que no acceden a la educación formal; de ello hay evidencia en las tasas de asistencia³ según esta condición, las cuales muestran una gran proporción de NNAJ que la tienen y están fuera del Sistema Educativo Nacional.

De manera paulatina se está modificando la idea que hacía una distinción entre lo *especial* y lo *regular*, para transitar hacia una educación inclusiva que permita reconocer la diversidad de características, condiciones y necesidades de los educandos. Esta nueva visión reconoce las diferencias que existen entre todas y todos los estudiantes, y se enfoca en la transformación de los contextos escolares para dar respuesta de manera equitativa y diferenciada a las características de las personas. En lugar de segregar o señalar a niñas, niños y adolescentes por su condición particular, pretende atenderlos como sujetos de derechos –en el sentido más amplio–, a fin de avanzar en la generación de condiciones que favorezcan su educación en las escuelas más cercanas a sus domicilios, en el marco de ambientes inclusivos.

6.4 Infraestructura física educativa

Los aspectos que requieren una atención apremiante de infraestructura física siguen siendo los servicios sanitarios y las instalaciones adaptadas para personas con discapacidad, en particular en secundaria.

Asegurar una educación disponible y al alcance de todos depende de múltiples factores, por lo que resulta importante identificar aquellos que puedan impedir el ejercicio del derecho a la educación en más de un aspecto. Una infraestructura adecuada puede garantizarles a la totalidad de NNAJ un espacio físico donde convivan y aprendan con dignidad y seguridad, pero además hace posible que su experiencia educativa sea equitativa e incluyente, pues los espacios educativos físicos deben permitirles a todas y todos –incluso a quienes tienen alguna discapacidad– participar en igualdad de circunstancias.

En los indicadores para el monitoreo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) también se toma en cuenta la necesidad de construir y adecuar las instalaciones educativas considerando las necesidades de la totalidad de estudiantes –en particular, las de las personas con discapacidad y las diferencias de género–, a fin de ofrecer entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces. Una de las metas del ODS 4 plantea: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad” (ONU, 2020). De esta forma, a partir del ciclo escolar 2018-2019 el Formato 911 de la SEP ha empezado a recopilar datos sobre algunos aspectos de la infraestructura física en las escuelas de educación primaria, de secundaria y de media superior con objeto de satisfacer la necesidad de información en cuanto al cumplimiento de esta meta.

En la *Estrategia nacional para la implementación de la agenda 2030* (Agenda, en lo sucesivo) se señalan, entre otros, los retos que México debe afrontar respecto de las condiciones de la infraestructura física educativa en las escuelas del SEN: carencias de luz, agua potable, instalaciones hidrosanitarias para hombres y mujeres, así

³ En el capítulo 3 se presenta un análisis de las tasas de asistencia.

como de acceso a las tecnologías de la información y comunicación (Presidencia de la República, 2019). Para dar seguimiento a los avances en la Agenda, se plantearon veinticuatro indicadores⁴ referidos al ODS 4, “Educación de calidad”; ocho de éstos conciernen a las condiciones de la infraestructura física educativa de las escuelas mexicanas: acceso a electricidad, acceso a internet, equipos de cómputo en funcionamiento, conexión a la red pública de agua potable, sanitarios independientes por sexo, escuelas con lavabo de manos, e infraestructura y materiales adaptados para personas con discapacidad. En esta sección se presentan los datos correspondientes a la infraestructura de escuelas y planteles, lo que permite visibilizar las brechas entre sus niveles, tipos y sostenimiento, e incluso por entidad federativa.

En el ciclo 2018-2019, 86.4% de las escuelas primarias, 87.4% de las secundarias y 83.3% de los planteles de educación media superior contaban con electricidad. La proporción de centros escolares que tenían computadoras para propósitos pedagógicos era más heterogénea entre tipos y niveles de la educación obligatoria: 49% de las escuelas primarias, 67.2% de las secundarias y 64.7% de los planteles de educación media superior contaban con este recurso. En el mismo sentido, la proporción de escuelas y planteles con conexión a internet presenta valores diferenciados: 34.6% de las escuelas primarias, 45.3% de las secundarias y 44.1% de los planteles de educación media superior tenían este servicio (tabla 6.4.1).

La disponibilidad de servicios sanitarios básicos no está presente en todas las escuelas de educación obligatoria: 70.9% de las primarias, 73.5% de las secundarias y 72.3% de los planteles de educación media superior contaban con conexión a la red pública de agua potable; en 65.3, 70.2 y 73%, respectivamente, había servicio de lavado de manos; mientras que 85.3, 86.6 y 80.2%, en ese orden, tenían sanitarios independientes.

Las carencias más apremiantes se observan en los indicadores referidos a los porcentajes de escuelas con infraestructura y materiales adaptados para personas con discapacidad. En el nivel de educación primaria, 22.7% de las escuelas contaba con infraestructura adaptada a estos casos y 11.9% tenía materiales apropiados. En secundaria, 24.1% de las escuelas contaba con infraestructura adaptada y 12.6% disponía de materiales para esta población. En educación media superior, aun cuando 32.7% de los planteles tenía una infraestructura apta para las personas con discapacidad, sólo 1.8% señaló contar con materiales adaptados (tabla 6.4.1).

Si bien la información por nivel o tipo educativo permite dimensionar el desafío que significa la cobertura de servicios y recursos en las escuelas mexicanas de manera alineada a las metas de la Agenda, la desagregación por tipo de servicio y sostenimiento ayuda a identificar mejor cuáles son los mayores retos por atender.

⁴ Los indicadores de la Agenda 2030 pueden ser consultados en Gobierno de México (2019).

Tabla 6.4.1 Escuelas y planteles por nivel educativo, tipo de servicio y sostenimiento según disponibilidad de servicios básicos (2018-2019)

Nivel o tipo educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Total de escuelas o planteles	Disponibilidad de servicios básicos												Para personas con discapacidad							
			Electricidad		Computadoras para propósitos pedagógicos		Conexión a internet con propósitos pedagógicos		Agua potable		Servicio para lavado de manos		Total¹		Sanitarios		Infraestructura adaptada		Materiales adaptados			
			Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%		
Primaria	General público	67 649	65 127	96.3	35 173	52.0	24 403	36.1	54 384	80.4	49 921	73.8	67 049	99.1	65 165	96.3	2 793	4.1	17 547	25.9	7 955	11.8
	Indígena público	10 273	9 039	88.0	3 965	38.6	783	7.6	5 072	49.4	4 059	39.5	9 995	97.3	8 127	79.1	2 807	27.3	396	3.9	206	2.0
	Comunitario	9 338	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	0.0	3	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	Privado	9 248	9 177	99.2	8 195	88.6	8 191	88.6	9 008	97.4	9 062	98.0	9 202	99.5	9 063	98.0	194	2.1	3 992	43.2	3 295	35.6
	Total	96 508	83 343	86.4	47 333	49.0	33 377	34.6	68 464	70.9	63 042	65.3	86 249	89.4	82 358	85.3	5 794	6.0	21 935	22.7	11 456	11.9
Secundaria	General público	7 410	7 250	97.8	5 582	75.3	4 744	64.0	6 843	92.3	6 312	85.2	7 390	99.7	7 338	99.0	129	1.7	2 948	39.8	1 429	19.3
	Técnica público	4 445	4 356	98.0	3 237	72.8	2 682	60.3	3 936	88.5	3 662	82.4	4 402	99.0	4 360	98.1	68	1.5	1 810	40.7	852	19.2
	Telesecundaria público	18 715	17 688	94.5	12 891	68.9	5 559	29.7	13 059	69.8	12 506	66.8	18 127	96.9	17 280	92.3	935	5.0	2 273	12.1	837	4.5
	Para trabajadores	208	207	99.5	65	31.3	94	45.2	203	97.6	177	85.1	208	100.0	204	98.1	5	2.4	49	23.6	16	7.7
	Comunitario	3 714	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	8	0.2	8	0.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Media superior	Privado	5 475	5 438	99.3	5 065	92.5	5 025	91.8	5 338	97.5	5 392	98.5	5 451	99.6	5 415	98.9	55	1.0	2 572	47.0	1 895	34.6
	Total	39 967	34 939	87.4	26 840	67.2	18 104	45.3	29 379	73.5	28 049	70.2	35 586	89.0	34 605	86.6	1 192	3.0	9 652	24.1	5 029	12.6
	Federal	1 007	974	96.7	802	79.6	705	70.0	747	74.2	808	80.2	916	91.0	806	80.0	318	31.6	711	70.6	145	14.4
	Estatal	10 683	8 239	77.1	6 227	58.3	3 102	29.0	7 238	67.8	7 267	68.0	9 382	87.8	8 480	79.4	1 236	11.6	2 801	26.2	100	0.9
	Autónomo	567	400	70.5	351	61.9	305	53.8	325	57.3	320	56.4	399	70.4	359	63.3	106	18.7	272	48.0	13	2.3
Total	Privado	5 773	5 413	93.8	4 289	74.3	3 836	66.4	4 722	81.8	4 763	82.5	5 456	94.5	4 815	83.4	995	17.2	2 120	36.7	74	1.3
	Total	18 030	15 026	83.3	11 669	64.7	7 948	44.1	13 032	72.3	13 158	73.0	16 153	89.6	14 460	80.2	2 655	14.7	5 904	32.7	332	1.8

¹ El total de escuelas que cuentan con sanitarios no coincide con la suma de escuelas con sanitarios independientes y mixtos, porque existen recintos educativos que tienen ambos tipos.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 971 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEDOGPYEE, 2019).

En educación primaria y en secundaria, de manera consistente, se necesita más atención en las escuelas de cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), pues tienen las mayores carencias en los ocho rubros definidos, lo cual puede deberse a que la infraestructura física educativa de estos centros escolares depende de los recursos de las madres y los padres de familia de los estudiantes —y los refleja—. Destacan también las primarias indígenas y las telesecundarias públicas, las cuales presentan carencias en las condiciones y la infraestructura física con las que brindan sus servicios a poblaciones situadas sobre todo en localidades marginadas y rurales, lo que intensifica la inequidad en el ejercicio del derecho a la educación (tabla 6.4.1).

En el caso de la educación media superior, la desagregación por sostenimiento muestra que las carencias más pronunciadas se encuentran en planteles de financiamientos autónomo y estatal; en estos últimos se incluye a los tipos de plantel de más reciente creación o en proceso de expansión, como los bachilleratos interculturales, los telebachilleratos y los telebachilleratos comunitarios (tabla 6.4.1).

La desagregación por entidad federativa que se muestra en la tabla 6.4.2 sobre las condiciones de la infraestructura física educativa de las escuelas primarias y secundarias, y en torno a las condiciones de los planteles de educación media superior permite observar que las escuelas y planteles de Chiapas y Michoacán registran el mayor número de carencias, mientras que en Guerrero los principales retos se observan en relación con la disponibilidad de agua, el servicio de lavado de manos y los sanitarios. También destaca que, de manera general, en un número importante de entidades federativas el aspecto al parecer menos atendido por las autoridades educativas federales y estatales es la adaptación de la infraestructura física de las escuelas para personas con discapacidad; principalmente, la disponibilidad de materiales, de manera que se garantice una educación inclusiva, como se plantea en el objetivo 4 de Desarrollo Sostenible.

Tabla 6.4.2 Escuelas primarias y secundarias y planteles en educación media superior por entidad federativa según disponibilidad de servicios básicos (2018-2019)

Entidad federativa	Total de escuelas y planteles	Disponibilidad de servicios										Sanitarios				Para personas con discapacidad			
		Electricidad		Computadoras para propósitos pedagógicos		Conexión a Internet con propósitos pedagógicos		Agua potable		Servicio para lavado de manos		Total ¹		Independientes		Infraestructura adaptada		Materiales adaptados	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Aguaascalientes	1 317	1 231	93.5	1 010	79.0	833	66.0	1 200	93.4	1 110	86.6	1 246	95.4	1 221	93.8	584	46.7	224	16.9
Baja California	2 606	2 539	97.4	2 068	81.2	2 018	79.2	2 402	94.1	2 440	95.8	2 560	98.6	2 506	97.7	1 322	52.5	658	25.3
Baja California Sur	765	673	88.0	523	70.8	421	57.6	642	87.6	635	86.7	712	93.3	680	90.6	417	57.3	190	24.7
Campeche	1 232	1 058	85.9	852	71.3	519	44.2	922	77.1	891	75.1	1 083	88.8	1 048	86.3	74	5.0	449	38.0
Coahuila	3 050	2 916	95.6	1 928	66.0	1 628	56.0	2 624	89.3	2 455	83.2	2 916	97.1	2 837	95.0	1 584	54.9	614	20.3
Colima	818	771	94.3	602	75.4	452	57.8	728	91.9	722	91.2	775	95.1	748	93.0	482	61.5	163	20.2
Chiapas	11 730	8 569	73.1	3 128	27.8	1 644	14.9	4 768	42.5	3 854	34.0	9 006	77.6	7 302	60.4	640	6.1	323	2.6
Chihuahua	4 240	3 509	82.8	2 603	63.3	1 754	43.0	3 045	73.9	2 852	69.2	3 779	90.0	3 612	85.7	1 347	33.3	465	10.9
Ciudad de México	4 910	4 882	99.4	4 288	88.8	4 132	85.7	4 765	97.8	4 423	91.0	4 902	99.8	4 853	99.3	1 956	40.7	1 177	23.9
Durango	3 781	2 734	72.3	2 290	61.5	988	27.4	2 342	63.4	2 244	60.6	3 199	84.8	2 990	78.1	844	22.9	333	8.8
Guanajuato	7 359	6 697	91.0	4 752	67.1	3 189	45.5	6 152	84.8	5 526	77.4	6 806	93.7	6 663	91.9	248	3.9	2 467	34.6
Guerrero	7 098	5 990	84.4	3 593	52.2	1 609	23.8	3 386	49.7	3 025	44.1	6 169	88.1	5 443	75.1	935	13.8	356	4.8
Hidalgo	5 018	4 338	86.4	2 912	59.8	1 548	32.5	3 732	75.8	3 501	71.4	4 400	88.3	4 243	84.7	265	5.8	955	19.7
Jalisco	8 567	7 562	88.3	4 954	58.7	4 205	50.0	7 096	83.3	6 695	78.8	7 666	89.7	7 525	87.4	302	3.7	2 421	28.9
México	13 533	12 536	92.6	10 465	78.9	7 592	57.6	11 541	86.8	10 274	77.6	12 983	96.5	12 756	95.0	467	3.9	4 131	32.0
Michoacán	7 688	5 074	66.0	2 962	40.0	1 736	24.0	4 218	55.8	3 938	52.0	5 931	69.3	5 666	64.4	415	5.8	783	10.7
Morelos	2 071	1 979	95.6	1 493	74.0	1 413	70.4	1 821	89.7	1 812	89.8	2 007	97.4	1 942	94.1	101	6.6	634	33.8
Nayarit	2 092	1 631	78.0	1 161	57.6	659	33.0	1 565	77.4	1 393	68.4	1 791	85.8	1 688	79.9	146	7.9	411	20.7
Nuevo León	4 319	4 025	93.2	2 415	57.2	2 216	52.7	3 576	84.0	3 445	81.3	4 078	94.9	3 932	92.5	189	4.6	2 287	54.0
Oaxaca	9 042	7 517	83.1	2 430	28.3	1 378	16.8	6 185	69.5	5 861	66.2	7 708	86.4	7 215	79.7	629	7.2	465	5.9
Puebla	8 765	7 799	89.0	5 488	65.3	2 931	35.8	6 780	79.1	6 502	76.4	7 997	92.9	7 792	90.7	318	4.7	1 568	19.4
Querétaro	2 305	1 915	83.1	1 432	64.1	976	44.2	1 723	76.4	1 497	67.0	1 986	83.8	1 937	82.9	69	3.9	663	30.2
Quintana Roo	1 598	1 443	90.3	938	60.9	788	51.1	1 377	89.2	1 272	82.2	1 471	93.9	1 436	90.9	77	6.6	830	54.2
San Luis Potosí	5 342	4 372	81.8	3 103	59.0	1 357	26.3	3 167	60.3	3 125	59.7	4 563	85.8	4 416	81.9	253	4.9	899	17.6
Sinaloa	3 941	3 360	85.3	1 934	50.7	1 498	39.7	2 863	74.2	2 846	74.1	3 417	87.3	3 313	84.0	183	5.0	1 155	30.5
Sonora	2 813	2 662	94.6	2 167	78.3	2 037	73.4	2 479	89.0	2 271	81.9	2 708	96.2	2 659	93.8	116	4.6	1 337	48.5
Tabasco	3 201	2 851	89.1	1 180	38.2	700	22.8	1 949	62.3	2 155	69.1	2 888	91.4	2 842	89.4	98	3.4	922	30.2
Tamaulipas	3 530	3 333	94.4	2 382	69.0	1 892	55.1	2 898	83.8	2 749	79.3	3 329	94.9	3 235	92.0	167	5.3	1 243	36.5
Tlaxcala	1 331	1 226	92.1	1 064	81.9	852	65.8	1 201	92.0	1 129	86.4	1 232	93.4	1 220	93.0	26	2.8	444	34.2
Veracruz	14 729	13 044	88.6	6 044	42.6	4 081	29.2	9 024	62.7	9 425	65.5	13 512	92.7	12 641	86.6	1 055	7.7	1 937	14.2
Yucatán	2 453	2 139	87.2	1 444	60.4	1 186	50.0	2 040	85.2	2 023	86.1	2 213	92.4	2 171	89.7	189	8.4	930	41.2
Zacatecas	3 261	2 933	89.9	2 237	70.0	1 197	38.1	2 664	83.3	2 159	67.6	2 955	91.1	2 891	88.6	103	4.0	734	23.4
Nacional	154 505	133 308	86.3	85 842	55.6	59 429	38.5	110 875	71.8	104 249	67.5	137 988	89.3	131 423	85.1	9 641	6.2	37 491	24.3
																		16 817	10.9

¹ El total de escuelas que cuentan con sanitarios no coincide con la suma de escuelas con sanitarios independientes y mixtos, porque existen recintos educativos que tienen ambos tipos.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (Ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYE, 2019).



Computadoras para usos pedagógicos

El equipamiento de las escuelas primarias y secundarias del país constituye uno de los factores esenciales a fin de asegurar la ejecución de acciones que llevarían al cumplimiento del horizonte de mejora. Una educación disponible lo es si en las escuelas se cuenta con los materiales y el equipamiento necesarios para fortalecer los aprendizajes, así como para orientar a niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

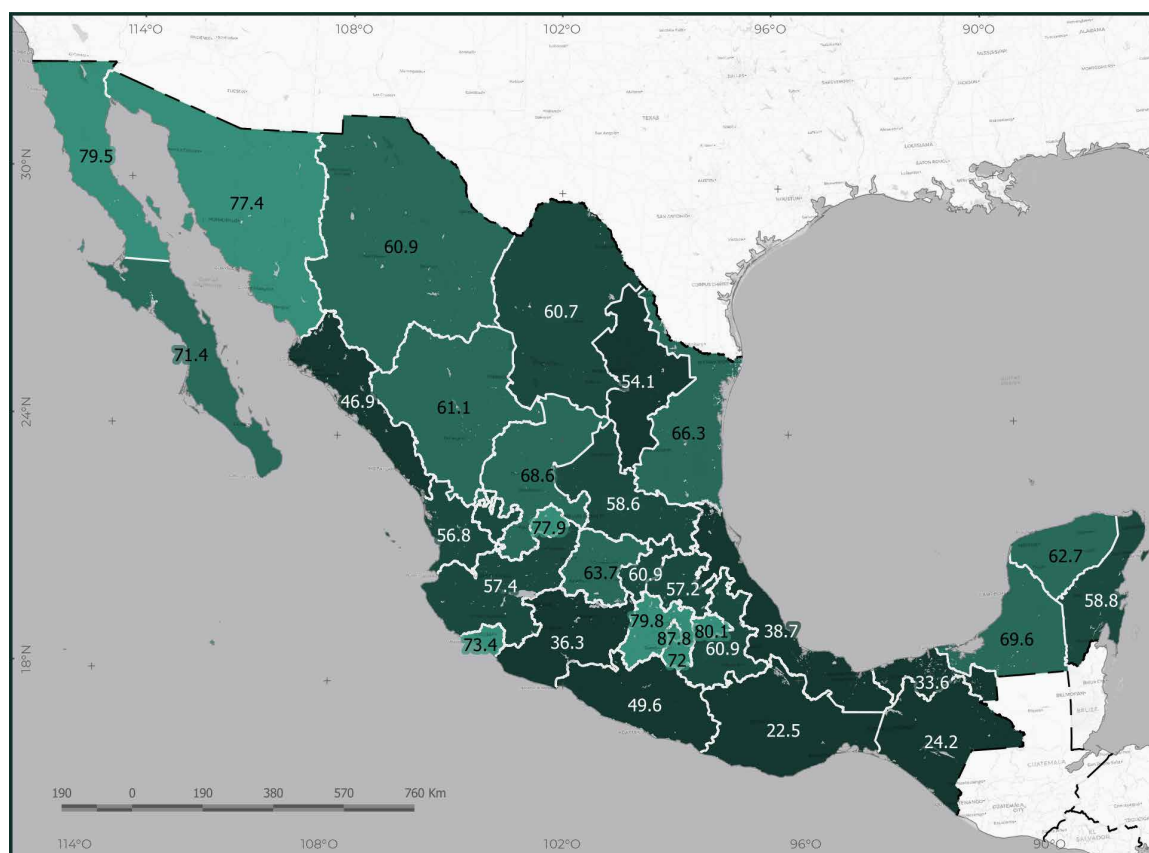
En este contexto, las computadoras para usos pedagógicos en las escuelas conforman una herramienta útil que pone al alcance de docentes y de estudiantes contenidos digitales con efectos favorables para el acceso al conocimiento y la investigación.

El mapa presenta el porcentaje de escuelas con al menos una computadora para propósitos pedagógicos por entidad federativa. Los resultados son contrastantes: en la región sur del país se encuentran las entidades con menores porcentajes de computadoras para usos pedagógicos: Tabasco, Chiapas y Oaxaca; en tanto que la región centro concentra las entidades en la situación opuesta: Ciudad de México, Tlaxcala y el estado de México.

Al margen de estos contrastes, si se quiere avanzar hacia el logro de una educación al alcance de todas y todos —es decir, que sea disponible y accesible—, las acciones de política pública federal y estatal deberán impulsar en mayor o menor medida el equipamiento de las escuelas primarias y secundarias, a efecto de dotarlas de dispositivos tecnológicos.

Mapa 6.1 Uso de computadoras para propósitos pedagógicos

Porcentaje de escuelas primarias y secundarias con computadoras para propósitos pedagógicos



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2018-2019) (SEP-DGPPYE, 2019).

Nacional: 54.35
Estatal: máx. = 87.81, mín. = 22.5

- 22.5 a 55.46
- 55.46 a 60.91
- 60.91 a 71.67
- 71.67 a 87.81



Infraestructura en las escuelas para personas con discapacidad

Si bien la mejora educativa tiene como fin último garantizar el ejercicio del derecho a la educación de toda la población, y especialmente el de NNAJ, será necesario redoblar los esfuerzos dirigidos específicamente a las poblaciones más desfavorecidas por razones socioeconómicas, físicas, de identidad cultural, origen étnico y situación migratoria.

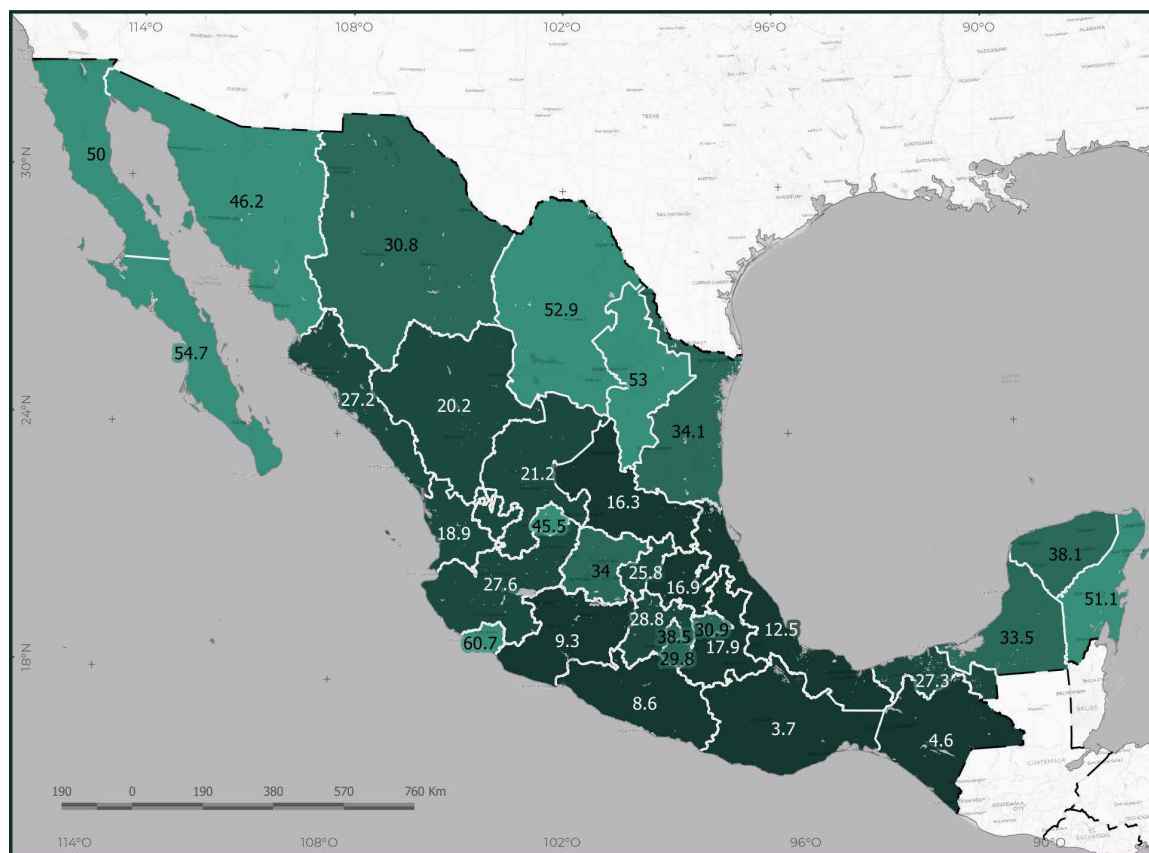
En México las cifras sobre discapacidad rondan los 7.7 millones de personas; 1.1 millones son jóvenes menores a 29 años (INEGI, 2019a) que demandan una educación acorde con sus condiciones y contextos, además de espacios educativos disponibles, accesibles y adecuados. En ese sentido, todas las escuelas del país deberían contar con una infraestructura que les garantice a los estudiantes con discapacidad su movilidad, así como la atención de sus necesidades específicas, tanto en el sitio donde se encuentran como en los entornos.

De acuerdo con esta visión espacial del territorio mexicano, en los estados del Pacífico Sur –Michoacán, Guerrero, Oaxaca y Chiapas– se encuentran las menores proporciones de escuelas primarias y secundarias con infraestructura para personas con discapacidad, las cuales no superan 10% de escuelas de tales niveles.

Al margen de las diferencias entre regiones, es evidente que en las treinta y dos entidades federativas falta mucho por hacer en materia de infraestructura para personas con discapacidad. A fin de cumplir plenamente con las dimensiones de disponibilidad y accesibilidad planteadas por el horizonte de mejora, se requiere que tanto autoridades federales como estatales asignen recursos destinados a mejorar las condiciones de infraestructura, con objeto de establecer la plena inclusión de las personas con discapacidad en todos los centros educativos.

Mapa 6.2 Infraestructura para personas con discapacidad

Porcentaje de escuelas primarias y secundarias con infraestructura adaptada para personas con discapacidad



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2018-2019) (SEP-DGPPYEE, 2019).

Nacional: 23.14
Estatal: máx. = 60.67, mín. = 3.69

- 3.69 a 18.39
- 18.39 a 29.31
- 29.31 a 41.99
- 41.99 a 60.67

6.5

Escuelas que contaban con materiales educativos al inicio del ciclo escolar



La diferencia en la disponibilidad de los libros de texto gratuitos es amplia, de casi 30%, entre los preescolares y primarias generales y los servicios de educación indígena y multigrado.

Los materiales educativos –esenciales para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos en cada grado escolar– son otro factor que incide en el ejercicio del derecho a la educación. Es importante garantizar que estén disponibles y al alcance de todas y todos, así como asegurar un conjunto de oportunidades comunes en la experiencia educativa de cualquier niña, niño, adolescente o joven.

En el ciclo escolar 2018-2019, la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) distribuyó en el país 186.6 millones de libros de texto gratuitos y materiales educativos (Conaliteg, 2018). El proceso de distribución de estos materiales transcurre desde los almacenes de Conaliteg hacia los almacenes de las entidades federativas, con financiamiento del gobierno federal. Por su parte, las entidades se encargan de la distribución a sus escuelas con sus propios recursos y personal, así como con la ayuda de las autoridades de diferentes niveles de gobierno.

La información de este apartado refiere al reporte que los centros escolares realizan en el Formato 911 respecto a si al inicio del ciclo escolar 2018-2019 contaban con los libros de texto gratuitos completos. También se incluye el reporte de las escuelas preescolares y primarias indígenas sobre la recepción de materiales en lengua indígena de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP.

Al inicio del ciclo escolar 2018-2019, 65.8% de los preescolares generales públicos, 48.8% de los indígenas públicos y 68.8% de los privados contaban con los libros de texto gratuitos completos, mientras que 30.9% de los preescolares indígenas públicos también habían recibido materiales en lenguas indígenas desarrollados por la DGEI (tabla 6.5.1).

De los preescolares generales multigrado, que en este nivel son escuelas unitarias o unidocentes, 68.1% contaban con los libros de texto gratuito al inicio del ciclo escolar 2018-2019, porcentaje ligeramente superior al del total de este tipo de servicio (65.8%). Lo mismo sucede con los materiales en lengua indígena de la DGEI; en los preescolares indígenas multigrado 33.6% contaban con ellos al inicio del ciclo escolar, mientras que en la totalidad de los preescolares indígenas el porcentaje fue de 30.9%.

En las escuelas primarias se observaron menores porcentajes de disponibilidad de libros de texto gratuitos al inicio del ciclo escolar 2018-2019 que en las de preescolar: reportaron contar con ellos de manera completa 59.1% de las primarias generales públicas, 52.9% de las privadas y 46.7% de las indígenas públicas. De las escuelas de este último tipo de servicio, 57.1% recibió materiales en lengua indígena de la DGEI (tabla 6.5.1).

De las primarias generales multigrado (en este nivel, escuelas donde uno, dos y máximo tres docentes atienden a estudiantes de más de un grado), 65.4% contaba con

libros de texto gratuitos completos al inicio del ciclo escolar 2018-2019, y en las indígenas, también multigrado, esto ocurría en 47.1% de los casos. En el caso de la recepción de materiales en lengua indígena, 56% de estas últimas señalaron haber recibido tales recursos (tabla 6.5.1).

En el nivel de secundaria sólo se entregan libros de texto a las escuelas de sostenimiento público. Al inicio del ciclo escolar 2018-2019, 69.9% de las escuelas generales dijo tener los libros de texto gratuitos completos, mientras que 63.5% de las telesecundarias públicas contaba con estos recursos, en contraste con 66.6% de las telesecundarias multigrado (es decir, unitarias o bidocentes), que reportó contar con sus libros de texto completos al inicio del ciclo escolar. No se encontraron registros de escuelas secundarias privadas que recibieran libros de texto gratuitos (tabla 6.5.1).

Es oportuno señalar que el porcentaje de escuelas que contaban con todos los libros de texto abarca únicamente el inicio del ciclo escolar, y que la totalidad de escuelas en los tres niveles educativos de educación básica recibió los libros a más tardar cuatro semanas después de haber iniciado el ciclo.

Tabla 6.5.1 Escuelas¹ con materiales educativos al inicio del ciclo escolar por nivel educativo, tipo de sostenimiento y servicio según condición multigrado (2018-2019)

Nivel educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Total ¹					Multigrado ²				
		Total	Contaban con libros de texto completos al inicio del ciclo		Recibieron materiales en lengua indígena de la DGEI		Total	Contaban con libros de texto completos al inicio del ciclo		Recibieron materiales en lengua indígena de la DGEI	
			Abs.	%	Abs.	%		Abs.	%	Abs.	%
Preescolar	General público	44 902	29 561	65.8	n.a.	n.a.	12 365	8 422	68.1	n.a.	n.a.
	Indígena público	9 825	4 797	48.8	3 034	30.9	5 250	2 569	48.9	1 766	33.6
	Privado	14 588	10 038	68.8	n.a.	n.a.	772	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Primaria	General público	67 649	39 952	59.1	n.a.	n.a.	23 753	15 545	65.4	n.a.	n.a.
	Indígena público	10 273	4 800	46.7	5 868	57.1	6 787	3 194	47.1	3 804	56.0
	Privado	9 248	4 892	52.9	n.a.	n.a.	1 003	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Secundaria	General público	7 410	5 178	69.9	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Técnica público	4 445	2 995	67.4	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Telesecundaria público	18 715	11 875	63.5	n.a.	n.a.	4 353	2 897	66.6	n.a.	n.a.
	Para trabajadores público	208	143	68.8	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Privado	5 475	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

¹ Excluye a las escuelas del servicio comunitario.

² Se consideran preescolares multigrado a los preescolares unitarios con dos o tres grados; las primarias tienen esta composición cuando todos sus docentes atienden más de un grado; las secundarias multigrado son las secundarias unitarias o bidocentes.

n.a. No aplica.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

En la tabla 6.5.2 se presenta la información desagregada por entidad federativa. Destaca que en ninguna de ellas el 100% de las escuelas logró iniciar el ciclo escolar 2018-2019 con los libros de texto gratuitos completos, en ninguno de los niveles de la

educación básica. Menos de 50% de las escuelas de preescolar de 7 entidades contaba con estos materiales al inicio del ciclo escolar; en educación primaria ello ocurría en 11 entidades; y en educación secundaria eran 4 los estados donde menos de la mitad de las escuelas públicas comenzó el ciclo escolar en las condiciones descritas.

Tabla 6.5.2 Escuelas¹ con libros de texto completos al inicio del ciclo escolar por entidad federativa según nivel educativo (2018-2019)

Entidad federativa	Preescolar			Primaria			Secundaria pública		
	Total ¹	Contaban con libros de texto completos al inicio del ciclo		Total ¹	Contaban con libros de texto completos al inicio del ciclo		Total ¹	Contaban con libros de texto completos al inicio del ciclo	
		Abs.	%		Abs.	%		Abs.	%
Aguascalientes	538	343	63.8	667	303	45.4	291	152	52.2
Baja California	1 371	595	43.4	1 596	629	39.4	468	309	66.0
Baja California Sur	316	203	64.2	392	198	50.5	143	98	68.5
Campeche	533	323	60.6	690	527	76.4	236	172	72.9
Coahuila	1 454	1 114	76.6	1 773	1 060	59.8	434	307	70.7
Colima	309	174	56.3	456	253	55.5	145	114	78.6
Chiapas	4 660	810	17.4	6 463	2 256	34.9	1 850	539	29.1
Chihuahua	1 643	956	58.2	2 456	1 656	67.4	696	342	49.1
Ciudad de México	2 961	2 111	71.3	3 062	2 333	76.2	809	749	92.6
Durango	1 076	602	55.9	2 057	1 000	48.6	789	444	56.3
Guanajuato	3 721	2 203	59.2	4 066	1 852	45.5	1 466	1 086	74.1
Guerrero	3 218	2 033	63.2	4 023	2 279	56.6	1 521	761	50.0
Hidalgo	1 914	1 362	71.2	2 781	1 819	65.4	1 009	685	67.9
Jalisco	4 031	3 265	81.0	5 273	3 401	64.5	1 447	1 120	77.4
México	7 088	6 322	89.2	7 539	4 817	63.9	3 131	2 189	69.9
Michoacán	3 296	1 726	52.4	4 696	2 569	54.7	1 370	462	33.7
Morelos	1 171	375	32.0	1 198	451	37.6	317	184	58.0
Nayarit	816	210	25.7	1 024	380	37.1	486	244	50.2
Nuevo León	2 378	922	38.8	2 639	769	29.1	792	325	41.0
Oaxaca	3 925	2 631	67.0	4 937	2 474	50.1	2 146	1 335	62.2
Puebla	3 993	2 934	73.5	4 238	2 097	49.5	1 923	1 654	86.0
Querétaro	990	503	50.8	1 302	392	30.1	364	217	59.6
Quintana Roo	660	249	37.7	856	410	47.9	300	175	58.3
San Luis Potosí	2 221	1 698	76.5	2 628	1 918	73.0	1 383	1 156	83.6
Sinaloa	1 570	1 245	79.3	2 173	1 427	65.7	750	536	71.5
Sonora	1 291	1 049	81.3	1 753	1 002	57.2	562	434	77.2
Tabasco	1 564	817	52.2	1 891	1 182	62.5	640	421	65.8
Tamaulipas	1 682	1 169	69.5	2 228	1 510	67.8	581	444	76.4
Tlaxcala	612	566	92.5	717	430	60.0	284	218	76.8
Veracruz	5 959	4 672	78.4	8 716	6 714	77.0	2 941	2 442	83.0
Yucatán	966	594	61.5	1 278	536	41.9	462	289	62.6
Zacatecas	1 388	620	44.7	1 602	1 000	62.4	1 042	588	56.4
Nacional	69 315	44 396	64.0	87 170	49 644	57.0	30 778	20 191	65.6

¹ Excluye a las escuelas del servicio comunitario.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

En educación preescolar los porcentajes máximos se observan en Tlaxcala, con 92.5% de preescolares dotados con sus libros de texto gratuitos completos al inicio del ciclo escolar, y le sigue el estado de México, con 89.2%. En educación primaria está a la cabeza Veracruz, con 77% de sus escuelas con libros de texto completos al inicio del ciclo escolar, seguido por Campeche, con 76.4%, y la Ciudad de México, con 76.2%. En educación secundaria el porcentaje más alto de escuelas públicas que iniciaron el ciclo escolar con sus libros de texto completos se encontró en la Ciudad de México, con 92.6%, seguida por Puebla, con 86%.

6.6

Escuelas según su estructura organizativa



Las estructuras organizativas incompletas son frecuentes en escuelas indígenas o telesecundarias de localidades pequeñas y de difícil acceso. Es urgente impulsar políticas educativas que permitan cubrir las necesidades de personal directivo y de docentes.

La información que se presenta en este apartado permite identificar cuáles son las estructuras organizativas más comunes en las escuelas de educación básica en el país. El propósito es dar cuenta de un aspecto de la diversidad de condiciones en las que las comunidades escolares desarrollan su labor. La estructura organizativa de las escuelas tiene un papel fundamental en la gestión escolar: es uno de los factores que inciden en la garantía del derecho a la educación, pues articula el conjunto de procesos que orientan las acciones de todos los actores educativos.

A partir del análisis que se realizó con los datos disponibles en el Formato 911, se identificaron cuatro tipos de estructura organizativa en las escuelas:

1. *Completa* (con o sin subdirectores de gestión o académicos): abarca a las escuelas donde existe una plantilla de personal conformada por un director sin grupo, docentes de especialidades (educación física, artes, tecnologías o idiomas, según el nivel y la modalidad educativa) y un equipo de docentes de cada grado (en preescolar, primaria y telesecundarias) o de asignatura (en secundarias generales y técnicas).
2. *Básica*: comprende a las escuelas donde existen un director sin grupo y un equipo de docentes de cada grado (en preescolar, primaria y telesecundarias) o de asignatura (en secundarias generales y técnicas).
3. *Incompleta*: incluye a las escuelas donde puede existir un director con grupo o sólo docentes donde alguno de ellos se encarga de las funciones directivas. En esta estructura se encuentran las escuelas multigrado, considerando las unitarias o unidocentes, en donde un maestro, además de atender a los estudiantes de todos los grados, se hace cargo también de las funciones directivas.
4. *Líderes para la educación comunitaria* (LEC): esta categoría tiene que ver con las escuelas a cargo de LEC, operadas en el esquema de servicio comunitario; todas ellas son del tipo de servicio comunitario dependientes del Conafe.

Considerando esta clasificación, en el ciclo escolar 2018-2019, 41.4% (93 884) de las escuelas de educación básica en el país tenía una estructura organizativa incompleta y 13.2% (29 874) estaba a cargo de los LEC del Conafe, mientras que 33.2% (75 366)

contaba con una estructura organizativa completa (con o sin subdirectores) y 11.7% (26 540) tenía una básica. Cabe señalar que 1257 preescolares comunitarios incluso carecían de LEC asignados en el momento del corte del registro.

La información del ciclo escolar 2013-2014 sirve como referente para señalar que en los últimos cinco años las condiciones han mejorado de forma paulatina, pues en ese ciclo escolar 42% de las escuelas tenía una estructura organizativa incompleta, 14.1% estaba a cargo de los LEC, 31.9% contaba con estructura organizativa completa y 11% tenía una estructura organizativa básica.

La desagregación por nivel educativo que se presenta en la [tabla 6.6.1](#) permite señalar que en el ciclo escolar 2018-2019 el porcentaje de preescolares y primarias con estructura organizativa incompleta era similar, pues en ambos casos superaba 40%, aunque en los preescolares 18.6% de las escuelas estaba a cargo de los LEC y eso ocurría en 9.7% de las primarias. En educación secundaria, las escuelas con una estructura organizativa incompleta representaron 36.6%, y 9.3% estaba a cargo de los LEC del Conafe.

En preescolar 25.8% del total de escuelas tenía una estructura completa: 2.3% con subdirectores –de gestión o académicos– y 23.5% sin ellos. En el caso de las primarias con estructura organizativa completa, las que contaban con subdirectores representaban 7.4% del total de ese nivel y 31.7% no los tenía. En educación secundaria se observa el porcentaje más alto de escuelas con estructuras organizativas completas que incluyen a subdirectores (15.6%), mientras que las que no contaban con ellos representaban 20.1% ([tabla 6.6.1](#)). Cabe observar que en el ciclo escolar 2018-2019 se recopiló por primera vez la información sobre subdirectores en el Formato 911 para preescolares y primarias generales, pero aún no se realiza para las escuelas del tipo de servicio indígena.

La desagregación por tipo de servicio y sostenimiento muestra que, entre los preescolares y las primarias indígenas públicas, así como entre las telesecundarias, se encuentran los porcentajes más altos de escuelas con estructuras organizativas incompletas: 89.6, 78.6 y 68.1%, respectivamente ([tabla 6.6.1](#)).

En la [tabla 6.6.2](#) se muestra la desagregación por entidad federativa; llama la atención que 50% o más de las escuelas de preescolar de 9 entidades tenía una estructura organizativa incompleta, encontrándose el porcentaje más alto en Oaxaca (66.8%), donde además 16.5% de las escuelas de este nivel eran atendidas por LEC. A su vez, en 8 entidades 50% o más de las escuelas primarias tenía estructuras organizativas incompletas; el porcentaje más alto se encuentra en Guerrero, con 58.3%, seguido por Veracruz, con 56.4%, y Chiapas, con 56%. En el caso de secundaria, en cinco entidades el porcentaje de las escuelas con estructuras organizativas incompletas alcanzaba 50% o más. Entre ellas destaca Zacatecas, con 73.4% de sus secundarias en esta situación, seguida por San Luis Potosí, con 67.2%.

Tabla 6.6.1 Escuelas por nivel educativo, tipo de servicio y sostenimiento según estructura organizativa (2013-2014 y 2018-2019)

Nivel educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Estructura organizativa en 2013-2014			Estructura organizativa en 2018-2019			Estructura organizativa en 2018-2019		
		Total de escuelas	Completa	Incompleta	LEC	Total de escuelas	Con subdirector	Completa	Sin subdirector	LEC
Preescolar	Centri público	Abs. 1 000	670	121	209	n.a.	973	19	359	354
		% 1.1	67.0	12.1	20.9	n.a.	11	2.0	36.9	36.4
	General público	Abs. 45 526	13 092	4 180	28 254	n.a.	44 902	1 203	12 975	4 452
		% 50.0	28.8	9.2	62.1	n.a.	49.6	2.7	28.9	9.9
	Indígena público	Abs. 9 656	n.a.	886	8 770	n.a.	9 825	n.a.	n.a.	10 25
		% 10.6	n.a.	9.2	90.8	n.a.	10.9	n.a.	n.a.	10.4
	Comunitario público	Abs. 20 115	n.a.	n.a.	n.a.	18 134	18 079	n.a.	n.a.	n.a.
		% 22.1	n.a.	n.a.	n.a.	90.2	20.0	n.a.	n.a.	16 822
	Privado	Abs. 14 844	7 877	4 015	2 952	n.a.	16 667	859	7 909	4 178
		% 16.3	53.1	27.0	19.9	n.a.	18.4	5.2	47.5	25.1
Primaria	Total	Abs. 91 141	21 639	9 202	40 185	18 134	90 446	2 081	21 243	10 009
		% 100.0	23.7	10.1	44.1	19.9	100.0	2.3	23.5	11.1
	General público	Abs. 69 129	29 711	7 337	32 081	n.a.	67 649	6 034	23 976	6 396
		% 69.7	43.0	10.6	46.4	n.a.	70.1	8.9	35.4	9.5
	Indígena público	Abs. 10 100	n.a.	2 077	8 083	n.a.	10 273	n.a.	n.a.	2 199
		% 10.2	n.a.	20.0	80.0	n.a.	10.6	n.a.	n.a.	21.4
	Comunitario público	Abs. 11 217	n.a.	n.a.	n.a.	11 217	9 338	n.a.	n.a.	n.a.
		% 11.3	n.a.	n.a.	n.a.	100.0	9.7	n.a.	n.a.	n.a.
	Privado	Abs. 8 694	7 177	577	940	n.a.	9 248	113	6 663	582
		% 8.8	82.6	6.6	10.8	n.a.	9.6	12.0	72.0	6.3
Secundaria	Total	Abs. 99 140	36 888	9 931	41 104	11 217	96 508	7 147	30 639	9 177
		% 100.0	37.2	10.0	41.5	11.3	100.0	7.4	31.7	9.5
	General público	Abs. 7 240	6 001	892	347	n.a.	7 410	3 189	2 404	1 201
		% 19.1	82.9	12.3	4.8	n.a.	18.5	43.0	32.4	16.2
	Técnica público	Abs. 4 376	4 107	63	206	n.a.	4 445	2 026	1 879	166
		% 11.5	93.9	1.4	4.7	n.a.	11.1	45.6	42.3	3.7
	Telesecundaria público	Abs. 18 435	238	4 855	13 342	n.a.	18 715	27	229	5 706
		% 48.6	1.3	26.3	72.4	n.a.	46.8	0.1	1.2	30.5
	Para trabajadores público	Abs. 262	161	91	10	n.a.	208	30	80	77
		% 0.7	61.5	34.7	3.8	n.a.	0.5	14.4	38.5	37.0
Comunitario público	Comunitario público	Abs. 2 874	n.a.	n.a.	n.a.	2 874	3 714	n.a.	n.a.	n.a.
		% 7.6	n.a.	n.a.	n.a.	100.0	9.3	n.a.	n.a.	n.a.
	Privado	Abs. 4 737	3 864	94	779	n.a.	5 475	967	3 425	204
		% 12.5	81.6	2.0	16.4	n.a.	13.7	17.7	62.6	3.7
	Total	Abs. 37 924	14 371	5 995	14 684	2 874	39 967	6 239	8 017	7 354
		% 100.0	37.9	15.8	38.7	7.6	100.0	15.6	20.1	18.4

n.a. No aplica.
Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (Inicio del ciclo escolar 2013-2014 y ciclo escolar 2018-2019) (SEP-DGPPYE, 2019).



Tabla 6.6.2 Escuelas por entidad federativa según nivel educativo y estructura organizativa (2013-2014 y 2018-2019)

Entidad federativa	Preescolar				Primaria				Secundaria									
	Total de escuelas	Completa		Básica	Total de escuelas	Completa		Básica	Total de escuelas	Completa		Básica	LEC					
		Con subdirector	Sin subdirector			Con subdirector	Sin subdirector			Con subdirector	Sin subdirector							
Aguascalientes	663	5.4	49.8	3.2	22.8	18.7	706	5.5	61.9	0.3	26.8	5.5	368	19.8	26.9	13.6	34.8	4.9
Baja California	1512	2.7	51.1	23.3	17.0	5.8	1619	25.1	54.5	8.2	10.8	1.4	664	28.2	46.2	8.7	16.3	0.6
Baja California Sur	425	11.5	41.4	7.1	19.3	13.6	437	41.9	25.9	1.1	20.8	10.3	192	30.7	26.6	13.0	29.7	n.a.
Campeche	807	2.7	22.7	11.0	42.3	20.4	758	4.4	42.2	1.5	43.0	9.0	349	17.2	14.9	14.6	33.0	20.3
Coahuila	1765	4.2	39.0	9.3	32.0	15.4	1825	17.2	49.9	3.7	26.4	2.8	638	33.1	37.9	3.8	22.3	3.0
Colima	423	4.7	48.7	5.4	18.0	22.7	482	5.8	59.8	2.7	26.3	5.4	179	23.5	35.8	17.3	19.0	4.5
Chiapas	7159	0.3	9.0	1.5	55.6	32.3	8366	2.4	12.2	6.7	56.0	22.7	2372	5.1	13.4	12.5	52.2	16.8
Chihuahua	2144	0.2	33.4	6.0	37.5	21.7	2736	16.7	31.3	6.6	35.2	10.2	967	21.5	19.9	10.8	34.9	13.0
Ciudad de México	3375	21.7	54.3	17.9	6.0	n.a.	3062	64.3	30.6	2.4	2.8	n.a.	1343	61.4	28.7	2.5	7.4	n.a.
Durango	1715	3.0	19.6	4.7	36.0	33.6	2488	12.5	18.6	3.9	47.7	17.3	963	16.3	12.1	8.9	50.7	11.9
Guanajuato	4308	1.3	25.1	6.8	54.2	12.2	4384	2.1	43.6	5.1	41.9	7.3	1862	16.8	13.6	25.7	37.9	6.0
Guerrero	3985	0.5	20.4	10.0	54.6	13.5	4450	0.7	22.8	8.6	58.3	9.6	1893	7.4	17.1	27.7	32.9	14.9
Hidalgo	3320	0.3	10.9	14.1	39.0	33.0	3198	0.7	25.3	15.6	45.3	13.0	1326	14.4	12.7	29.2	31.5	12.2
Jalisco	5245	1.1	31.9	16.7	29.2	18.0	5679	1.4	39.6	9.3	42.5	7.1	2135	17.3	28.1	9.4	31.1	14.0
México	7968	4.2	28.8	17.2	41.2	7.7	7826	11.4	37.6	28.8	18.6	3.7	3884	17.5	25.9	44.0	8.5	4.0
Michoacán	4374	1.1	25.9	8.7	40.8	21.9	5149	3.4	30.1	5.1	52.6	8.8	1847	7.7	22.0	13.3	42.4	14.5
Morelos	1263	1.6	37.0	10.8	43.5	7.0	1231	5.1	68.8	2.4	21.0	2.7	538	32.2	21.6	23.8	20.6	1.9
Nayarit	1141	4.7	22.3	3.9	40.8	19.6	1197	8.4	30.5	4.6	42.1	14.5	608	19.4	15.6	5.8	46.4	12.8
Nuevo León	2857	1.5	32.3	31.8	18.2	14.3	2748	1.9	50.7	19.2	24.3	4.0	1140	24.7	22.8	34.4	10.0	8.1
Oaxaca	4735	0.4	10.6	5.7	66.8	16.5	5649	1.4	22.0	9.4	54.6	12.6	2640	5.3	15.8	16.3	47.8	14.8
Puebla	5424	0.5	14.2	10.9	56.2	18.2	4650	1.1	28.7	17.9	43.5	8.9	2396	11.4	19.4	11.4	50.3	7.6
Querétaro	1580	3.4	24.0	7.4	29.1	36.1	1518	3.1	46.2	3.1	33.4	14.2	543	15.7	23.2	18.6	33.3	9.2
Quintana Roo	817	0.2	43.6	11.9	29.4	13.8	909	0.0	61.5	5.3	27.4	5.8	457	16.0	22.5	14.0	34.1	13.3
San Luis Potosí	2992	1.9	14.4	3.9	54.1	22.4	3181	4.1	24.0	3.9	50.6	17.4	1689	7.8	11.2	3.3	67.2	10.5
Sinaloa	2367	0.7	19.7	4.8	44.4	28.7	2517	11.6	28.6	4.8	41.4	13.7	1000	18.4	27.1	10.9	30.5	13.1
Sonora	1622	1.4	26.8	18.4	37.4	14.5	1813	2.5	54.8	4.9	34.5	3.3	731	22.4	24.2	7.5	41.6	4.2
Tabasco	2114	0.4	15.9	4.6	56.0	22.4	2101	0.5	33.2	5.8	50.5	10.0	786	13.2	16.3	26.8	35.6	8.0
Tamaulipas	2538	1.7	27.4	12.5	38.8	16.7	2378	13.2	30.7	9.0	40.7	6.3	774	25.8	26.5	9.3	36.6	1.8
Tlaxcala	1028	0.9	28.2	15.2	37.5	16.9	782	10.0	53.6	7.9	20.2	8.3	378	26.2	23.5	20.9	21.7	7.7
Veracruz	7779	0.7	12.4	13.3	51.2	22.2	9469	3.7	21.4	10.5	56.4	8.0	3496	5.3	14.5	26.2	47.4	6.6
Yucatán	1213	4.0	37.9	17.8	20.4	15.8	1385	3.3	59.4	4.2	25.3	7.7	649	20.0	34.1	9.7	25.1	11.1
Zacatecas	1788	1.2	15.7	5.4	58.4	13.4	1815	14.6	17.6	1.3	54.7	11.7	1160	9.8	5.5	5.9	73.4	5.3
Nacional	90 446	2.3	23.5	11.1	43.2	18.6	96 508	7.4	31.7	9.5	41.7	9.7	39 967	15.6	20.1	18.4	36.6	9.3

n.a. No aplica.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas de Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019) (SEP-DGPPYE, 2019).

Estos porcentajes reflejan la estructura y la dimensión de los sistemas educativos estatales. En dicho sentido, en aquellas entidades donde existe mayor número de escuelas indígenas o telesecundarias, en general ubicadas en localidades pequeñas y lejanas, se encuentra el mayor número de centros educativos con estructuras organizativas incompletas. Esta descripción muestra lo urgente de impulsar políticas educativas que permitan cubrir las necesidades de personal directivo y de docentes de especialidades, particularmente en estas localidades. Parece necesario, además, normar la incorporación de la figura de subdirector en aquellas escuelas donde el número de estudiantes lo requiera, por la carga de tareas administrativas que se genera.

6.7

Escuelas de educación básica que cuentan con docentes de educación física, artes, idiomas y tecnología

La reciente reforma educativa plantea retos importantes de equidad para las escuelas. Dada la diversidad de características de éstas y de sus circunstancias de operación, NNAJ no cuentan con las mismas experiencias de aprendizaje.

Los planes y programas de estudio de educación básica, de acuerdo con lo estipulado en el artículo 3º de la Constitución y en la Ley General de Educación, deben tener una orientación integral. Considerando esta disposición, en ellos se incluyen, entre otros, conocimientos de ciencias y humanidades —matemáticas, lectoescritura, historia, geografía, civismo, filosofía—, así como la enseñanza de tecnología, lenguas extranjeras, educación física, deporte y artes (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 8 de mayo de 2020; LGE, 30 de septiembre de 2019).

En el marco normativo actual se destacan el fomento de la activación y la educación física, así como la práctica del deporte, en relación con el desarrollo de un estilo de vida saludable. Se incluye el conocimiento de las artes, entendido como la valoración, la apreciación, la preservación y el respeto del patrimonio musical, cultural y artístico, así como el desarrollo de la creatividad; se señala especialmente la enseñanza de la música en tanto que medio para potencializar el desarrollo cognitivo y humano, y la personalidad de los educandos (LGE, 30 de septiembre de 2019).

En cuanto a la enseñanza de las tecnologías, hace tiempo se dejó atrás el énfasis en la formación para el ámbito laboral o la enseñanza mediante proyectos productivos (bienes y servicios), que en educación primaria se traducían en la enseñanza de manualidades y en secundaria, en la de oficios. Actualmente la visión es potenciar el trabajo tecnológico como un espacio de integración de los contenidos donde se aplican de manera práctica los aprendizajes de otras asignaturas y se desarrollan habilidades técnicas y de organización dirigidas a la construcción de proyectos y la resolución de problemas ligados con los contextos de los estudiantes (Guillén y Santamaría, 2006; y SEP, Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México y Dirección General de Educación Secundaria Técnica, s/f).

La información que se presenta en este apartado refiere a las escuelas de preescolar general, primaria general y secundaria —con excepción de los cursos comunitarios— que cuentan al menos con un docente de las especialidades de educación física, artes e idiomas y, en su caso, de tecnología. Asimismo, se incluye el número de

estudiantes que asisten a estas escuelas, aunque los datos no permiten inferir si todos ellos tienen la oportunidad de acceder a tales clases, ya que éstas pueden dirigirse a ciertos grados en específico.

Se eligió mostrar por separado a las escuelas que contaban al menos con un docente para cada una de las especialidades, pero no a aquellas que tenían todas estas figuras docentes, debido a que muy pocas cumplen con esta condición: 8% de los preescolares generales y Centros de Desarrollo Infantil (Cendi), 4.8% de las primarias generales y 25.6% de las secundarias. En el caso de este último nivel se incluye la información de las telesecundarias para evidenciar las brechas existentes entre ellas y el resto de los tipos de servicio –reconociendo que la organización escolar en las telesecundarias sólo considera un docente por grupo—. Conviene aclarar que el Formato 911 no recupera información sobre la existencia de docentes de especialidades en escuelas indígenas y en los cursos comunitarios, de manera que se desconoce si los hay en estos tipos de servicio.

Durante el ciclo escolar 2018-2019 la presencia de docentes de especialidades era menor en los preescolares generales públicos a la observada en los preescolares generales privados. Destaca que sólo 3 053 (6.8%) de los primeros contaban al menos con un docente de idiomas, y, en consecuencia, apenas 391 377 de sus estudiantes (11.5%) tuvieron un docente de la especialidad. En los preescolares privados, 51.3% de las escuelas (8 547) contaba al menos con un docente de idiomas, lo que hizo posible atender a 60.8% de sus estudiantes (462 792). Esta proporción podría estar relacionada con el hecho de que la enseñanza del idioma inglés en las escuelas públicas mexicanas se fomentó desde hace poco, a diferencia de lo que ocurre en las privadas, que usualmente han incluido la enseñanza del inglés como valor agregado de su oferta educativa. No obstante, en los preescolares de los Cendi públicos el porcentaje de escuelas con al menos un docente de idiomas alcanzó 23.1% (225 escuelas), lo que significa que 34.8% de sus estudiantes (20 966) tuvo acceso a clases con un especialista.

Si bien la proporción de escuelas con al menos un docente de educación física no correspondía a la mitad de los centros, 31.8% de los Cendi y 32.7% de los preescolares generales públicos contaban al menos con un o una docente de dicha especialidad. Éstos sí atendían a poco más de la mitad de la matrícula de los preescolares generales públicos: 1 779 167 estudiantes, y a casi la mitad de la matrícula de los Cendi públicos: 291 255 estudiantes (tabla 6.7.1).

En lo referente a los centros educativos con al menos un docente de artes, los porcentajes más cercanos entre sí por tipo de servicio y sostenimiento fueron los correspondientes a los preescolares de los Cendi públicos (25.8%), de los generales públicos (26%) y de los privados (28.8%). Por esta razón, 40% de los estudiantes de los primeros, 44.2% de los segundos y 39% de los terceros accedieron a docentes con esta especialidad. En el caso de preescolar de los Cendi, maestras y maestros de artes que se contabilizan a partir del Formato 911 están especializados en música.

Continúa, p. 256 ►

Tabla 6.7.1 Escuelas¹ y estudiantes en escuelas con docentes de especialidad por nivel educativo, tipo de servicio y sostenimiento según tipo de docente (2018-2019)

Nivel educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Total de escuelas		Escuelas con al menos un docente de:				Total de estudiantes		Estudiantes en escuelas con al menos un docente de:			
		Abs.	%	973	309	251	225	n.a.	60 175	29 125	24 074	20 966	n.a.
Preescolar	Cendi público												
				100.0	31.8	25.8	23.1	n.a.	100.0	48.4	40.0	34.8	n.a.
	General público	Abs.		44 902	14 688	11 662	3 053	n.a.	3 408 425	1 779 167	1 505 831	391 377	n.a.
		%		100.0	32.7	26.0	6.8	n.a.	100.0	52.2	44.2	11.5	n.a.
Primaria	Privado	Abs.		16 666	7 662	4 792	8 547	n.a.	761 048	471 535	296 705	462 792	n.a.
		%		100.0	46.0	28.8	51.3	n.a.	100.0	62.0	39.0	60.8	n.a.
	General público	Abs.		67 649	34 963	5 460	9 152	3 928	11 711 946	8 779 019	1 593 361	2 558 014	1 196 800
		%		100.0	51.7	8.1	13.5	5.8	100.0	75.0	13.6	21.8	10.2
Secundaria	General privado	Abs.		9 246	7 770	4 970	7 292	4 845	1 369 413	1 261 265	879 317	1 137 630	870 722
		%		100.0	84.0	53.8	78.9	52.4	100.0	92.1	64.2	83.1	63.6
	General público	Abs.		7 410	5 737	5 273	4 723	4 557	2 716 266	2 331 963	2 204 421	1 936 611	1 935 201
		%		100.0	77.4	71.2	63.7	61.5	100.0	85.9	81.2	71.3	71.2
Técnica pública		Abs.		4 445	3 979	3 620	3 275	3 794	1 713 450	1 619 832	1 535 585	1 366 520	1 542 522
		%		100.0	89.5	81.4	73.7	85.4	100.0	94.5	89.6	79.8	90.0
	Telesecundaria pública	Abs.		18 715	2 115	26	31	152	1 377 438	35 353	5 301	3 113	20 067
		%		100.0	1.1	0.1	0.2	0.8	100.0	2.6	0.4	0.2	1.5
Para trabajadores públicos		Abs.		208	12	105	92	5	17 860	942	11 377	9 961	470
		%		100.0	0.0	50.5	44.2	2.4	100.0	5.3	63.7	55.8	2.6
	Privado	Abs.		5 475	5 093	4 694	4 651	3 705	604 138	576 937	543 979	522 510	439 559
		%		100.0	93.0	85.7	84.9	67.7	100.0	95.5	90.0	86.5	72.8

¹ No incluye escuelas de los tipos de servicio indígena y comunitario.

n.a. No aplica.

Fuente: Mejoredu, cálculo con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYE).

Durante el ciclo escolar 2018-2019, en las primarias generales la presencia de docentes de educación física, artes, idiomas y tecnología tampoco fue generalizada: 13.5% del total de primarias generales públicas contó con al menos un docente de idiomas, frente a 78.9% de las privadas, lo que permitió atender en las escuelas públicas a 21.8% de su matrícula y en las privadas a 83.1% (tabla 6.7.1).

En lo que respecta a las escuelas primarias generales, 8.1% contó al menos con un docente de artes, es decir, 5 460 escuelas de las 67 649 que integran el servicio; esto se tradujo en la atención de 13.6% de la matrícula, vale decir, 1593 361 estudiantes de un total de 11 711 946. Las cifras muestran un reto importante para el logro de los propósitos que plantea la legislación actual, sobre todo si se considera que en el ciclo escolar 2018-2019 la matrícula de las carreras de docencia para las artes sólo contaba con 2 986 estudiantes en todo el país, 629 de ellos en música, y que en el mismo ciclo se titularon 479 estudiantes, 161 de ellos en música. El desafío se vuelve de mayores dimensiones si se toman en cuenta la adquisición de materiales y equipos, así como la ampliación o construcción de la infraestructura educativa necesaria para poner en marcha las propuestas derivadas del marco normativo actual.

En la educación secundaria la desagregación por tipo de servicio y sostenimiento muestra que, entre las públicas, las secundarias técnicas destacan por tener altos porcentajes de escuelas que contaban con docentes de las diferentes especialidades: 89.5% tenía al menos un docente de educación física, 81.4% al menos uno de artes, 73.7% al menos uno de idiomas y 85.4% al menos uno de tecnología. En cambio, en las telesecundarias los porcentajes de escuelas con docentes de especialidades son bajos (fluctúan alrededor de 1%), lo que refleja una de las características de su organización escolar: la existencia de un docente por grupo y no por asignatura. En las escuelas secundarias para migrantes que se logró captar en los registros administrativos del Formato 911 al inicio del ciclo escolar 2018-2019, sólo se encontró la existencia de docentes de educación física en dos centros educativos.

Tabla 6.7.2 Porcentaje de escuelas¹ con docentes de especialidad por entidad federativa según tipo de docente (2018-2019)

Entidad federativa	Preescolar				Primaria				Secundaria					
	Escuelas con al menos un docente de:				Escuelas con al menos un docente de:				Escuelas con al menos un docente de:					
	Total de escuelas ¹	Educación física	Artes	Idiomas	Total de escuelas ¹	Educación física	Artes	Idiomas	Tecnología	Total de escuelas ¹	Educación física	Artes	Idiomas	Tecnología
Aguascalientes	538	78.1	65.2	44.4	667	91.6	14.8	72.6	11.1	350	52.3	52.3	52.3	45.1
Baja California	1372	31.4	48.4	23.5	1529	87.9	16.0	22.0	21.2	660	80.8	79.4	73.0	72.7
Baja California Sur	337	67.1	54.0	39.2	392	78.3	16.1	51.8	11.7	192	60.9	57.8	59.9	49.5
Campeche	516	46.5	28.9	19.8	639	69.2	11.0	17.2	12.1	278	42.8	41.0	37.4	36.3
Coahuila	1492	51.7	35.1	37.2	1773	75.7	16.6	52.9	7.6	619	80.0	76.4	69.3	71.1
Colima	325	79.7	56.6	47.7	456	91.2	15.8	60.1	12.9	171	60.8	62.6	62.6	53.2
Chiapas	2771	32.9	34.2	5.2	3646	39.1	10.8	4.5	5.5	1973	25.2	23.7	21.8	24.0
Chihuahua	1484	60.0	36.6	12.0	2109	68.0	18.7	10.7	8.9	841	48.4	36.0	10.9	42.1
Ciudad de México	3375	62.8	48.8	58.0	3062	94.8	33.7	56.9	29.1	1343	93.6	91.6	91.3	84.9
Durango	991	38.6	39.2	12.1	1843	41.9	15.1	30.9	10.1	848	28.5	27.2	28.4	28.7
Guanajuato	3765	29.4	28.1	11.2	4061	56.4	6.1	11.3	5.7	1750	34.3	32.9	30.3	29.5
Guerrero	2506	43.4	15.6	9.9	3033	56.4	5.3	13.8	15.5	1611	31.3	28.9	24.5	30.1
Hidalgo	1655	7.9	15.4	16.5	2169	38.5	8.6	19.7	12.2	1164	31.4	30.5	29.2	25.7
Jalisco	4084	35.5	28.9	12.9	5168	50.7	9.8	10.1	6.8	1836	59.8	57.1	53.8	45.6
México	7001	35.1	20.2	26.4	7376	52.6	30.5	17.2	27.7	3728	43.8	39.5	38.7	28.5
Michoacán	3106	46.1	16.0	10.3	4466	50.6	4.6	10.7	13.3	1579	38.1	35.3	27.4	35.0
Morelos	1155	55.7	29.7	21.7	1186	91.1	15.6	70.2	16.3	528	67.2	63.4	60.4	51.9
Nayarit	666	69.2	40.1	17.3	827	67.1	14.0	20.2	10.0	530	40.8	35.1	36.0	24.0
Nuevo León	2395	17.6	34.6	6.5	2639	42.1	6.2	38.8	4.9	1048	46.5	30.2	20.4	37.0
Oaxaca	2129	34.2	13.2	8.6	3146	60.6	4.9	6.6	4.2	2249	24.6	18.8	18.1	23.5
Puebla	3484	23.8	18.7	11.3	3501	43.7	6.3	10.6	4.8	2215	36.7	26.2	26.7	24.7
Querétaro	924	39.1	34.8	30.2	1228	73.6	14.3	18.6	13.2	493	50.9	50.1	47.1	43.6
Quintana Roo	592	65.9	45.9	27.4	782	81.7	13.6	30.4	9.8	396	54.8	53.5	53.3	43.9
San Luis Potosí	1803	33.4	26.8	15.1	2283	50.9	7.9	13.8	7.1	1511	23.7	20.8	21.2	19.7
Sinaloa	1618	23.9	25.1	25.9	2142	47.9	18.9	39.7	11.0	869	56.3	54.8	52.9	44.1
Sonora	1137	42.9	19.1	18.2	1643	68.9	7.0	36.6	7.7	700	54.4	50.7	46.4	43.7
Tabasco	1493	24.8	26.0	10.3	1791	45.2	19.2	8.5	4.2	723	34.7	33.5	34.0	20.6
Tamaulipas	2042	25.6	23.8	48.1	2228	45.2	7.8	70.1	11.4	760	56.4	51.4	47.1	36.2
Tlaxcala	821	38.4	22.2	15.7	703	76.8	20.9	27.9	19.9	349	58.5	55.0	56.4	56.2
Veracruz	4823	19.0	12.2	6.3	7671	38.5	4.5	6.1	6.8	3264	22.2	21.8	20.6	17.6
Yucatán	697	79.3	44.9	30.1	1134	82.4	92.0	34.0	9.5	577	62.7	61.9	56.5	51.0
Zacatecas	1444	24.5	20.6	4.6	1602	53.3	3.8	14.1	4.1	1098	17.1	14.8	15.1	14.3
Nacional	62541	36.2	26.7	18.9	76895	55.6	13.6	21.4	11.4	36253	41.5	37.8	35.2	33.7

¹No incluye escuelas de los tipos de servicio indígena y comunitario.

Fuente: Mejoredu, cálculo con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).



La mejora continua de la educación requiere del reconocimiento de la diversidad de características de las escuelas y de la situación en que operan, puesto que unas y otra impactan en los procesos de participación y de aprendizaje de los estudiantes. Factores tales como las condiciones materiales de los planteles, los recursos con los que cuentan, la disponibilidad de materiales educativos, la suficiencia de docentes y sus perfiles, y los propios contextos donde se ubican, entre otros, hacen que las oportunidades educativas sea significativamente diferentes para NNAJ y condicionan su experiencia y tránsito. Mientras más información se tenga de los centros escolares, habrá mejores elementos para analizar los avances del SEN, reconocer aquellas características de funcionamiento que es necesario generar o fortalecer y orientar las políticas y estrategias de mejora continua.



Referencias

- Cámara de Diputados (2019, 30 de septiembre). [*Ley General de Educación*](#).
- Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (2020). [*Programa de producción*](#).
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2020, 8 de mayo). [*Diario Oficial de la Federación*](#).
- Gobierno de México (2019). [*Indicadores por objetivo y meta*](#).
- Guillén, D., y Santamaría, O. (2006). [*Enseñanza de la tecnología en la educación básica \(un enfoque pedagógico\)*](#) [ponencia]. I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS+I, México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019a). [*Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad \(3 de diciembre\)*](#). Comunicado de prensa núm. 638/19.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019b). [*Marco Geoestadístico Nacional. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Localidades*](#).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). [*Banco de Indicadores Educativos \(BIE\)*](#).
- Organización de las Naciones Unidas (2020). [*Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Objetivos de Desarrollo Sostenible*](#).
- Presidencia de la República (2019). [*Estrategia nacional para la implementación de la agenda 2030 en México. Para no dejar a nadie atrás: por el bien de todos, primero los pobres, el cuidado del medio ambiente y una economía incluyente*](#).

- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés*. Autor.
- Secretaría de Educación Pública (s/f). *Glosario de términos. Educación básica*.
- Secretaría de Educación Pública, Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México y Dirección General de Educación Secundaria Técnica (s/f). *Documento de apoyo al docente de tecnología. Informática*. [documento de trabajo]. Serie Sugerencias Didácticas 2019-2020.
- Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2019). *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclos escolares 2000-2001 a 2018-2019)* [base de datos].



SUPERVISIONES ESCOLARES

La mejora continua de la educación tiene un carácter eminentemente participativo. Las posibilidades de éxito de cualquier programa, actividad o política pública que tengan por objeto mejorar la educación dependen de que todos los actores educativos se involucren en la generación de ideas, la toma de decisiones y, por supuesto, en la ejecución de las acciones. Como toda iniciativa en un contexto democrático y de libertades, el proceso de la mejora continua de la educación no debe surgir de una imposición vertical que se ordene y lleve a cabo por decreto, sino que debe privilegiar la colaboración horizontal.

Bajo este marco, se espera que los equipos de las supervisiones escolares, que se encuentran en la mesoestructura¹ de los sistemas educativos estatales, apoyen a las comunidades, incidan en la provisión de los recursos que requieren las escuelas y, además de propiciarlo, participen en el acompañamiento para la mejora educativa en diversos ámbitos, ya sea de forma directa o articulando acciones entre autoridades educativas estatales o federales. En este sentido, su trabajo de gestión escolar y apoyo pedagógico es un factor importante para los procesos que ocurren en los centros educativos.

De acuerdo con la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (30 de septiembre de 2019), el personal con funciones de supervisión es la autoridad que, en el ámbito de las escuelas bajo su responsabilidad, brinda apoyo y asesoramiento para facilitar y promover la excelencia educativa; vigila que se cumplan las disposiciones normativas y técnicas; y, además, sirve de enlace con madres y padres de familia, tutores y comunidades. Lo anterior es apenas una síntesis de sus responsabilidades, ya que en realidad el conjunto de acciones que se espera desarrollen los supervisores escolares y sus equipos –si cuentan con personal– se encuentra referido o distribuido en múltiples documentos: lineamientos, orientaciones, reglamentos, acuerdos o manuales de carácter federal o estatal, por medio de los cuales se precisan las particularidades de su participación y responsabilidades puntuales, que van desde cuidar el cumplimiento cabal de la jornada y el calendario

¹ En el análisis de la gestión de la educación se reconoce que ésta se desarrolla en los niveles macro, meso y micro. El nivel macro corresponde a la gestión institucional, la cual permite definir políticas globales y programas nacionales en el punto más elevado de la estructura del sistema educativo mediante la colaboración de autoridades federales y autoridades estatales. El nivel meso, que corresponde a la gestión escolar, vigila el cumplimiento de los fines y objetivos educativos en las escuelas, y, así, asegura el funcionamiento de la educación en las entidades federativas; aquí se ubica la labor que desarrollan los jefes de sector, los supervisores y los equipos de apoyo, entre otros actores. El nivel micro atañe a la gestión pedagógica, la cual tiene lugar en las escuelas y en sus aulas (Furlán, Landesman y Pasillas, 1992; Del Castillo, 2007; Pozner, 2000; y Casassus, 2000).

escolar hasta acompañar a los docentes con el objetivo de hacer más útiles y eficaces los estilos, métodos y estrategias de enseñanza que emplean para asegurar el aprendizaje de las y los estudiantes, pasando por el papel de la supervisión escolar en la coordinación, la promoción o la aplicación de actividades generalizadas y sistemáticas, como las reuniones de los Consejos Técnicos Escolares; la instalación de los Consejos Escolares de Participación Social en la Educación, y la implementación gradual de las herramientas del Sistema de Alerta Temprana, por señalar algunos ejemplos.

En este apartado se presenta información sobre dos aspectos importantes del personal con funciones de supervisión y de las supervisiones escolares de educación preescolar, primaria y secundaria:

- En la sección 7.1, el porcentaje de supervisiones escolares integradas por más de veinte escuelas (2018-2019),² el cual es un indicador útil para mostrar en qué niveles educativos y entidades federativas existen supervisiones donde, por la gran cantidad de escuelas a su cargo, los supervisores pueden enfrentar dificultades en el desarrollo de sus atribuciones (tablas 7.1.1 a 7.1.4).
- En la sección 7.2, una caracterización de las supervisiones de educación básica (2018-2019) en la que, por medio de diversos estadísticos, se incluye información sobre la existencia de personal de apoyo en las supervisiones y su infraestructura física educativa: inmuebles, espacios, equipos y servicios (tablas 7.2.1 a 7.2.4).

Es importante apuntar que los datos con los que hasta ahora se cuenta sobre las supervisiones escolares son limitados: sólo se dispone de información acerca de la distribución por sexo de este personal y, en el caso de los supervisores escolares, de su tipo de plaza, lo cual se sabe gracias al cuestionario del Módulo de Supervisión Escolar anexo al Formato 911, pero no se conoce su nivel de escolaridad, tipo de formación recibida, edad, antigüedad y mecanismo de acceso al cargo, por citar algunos aspectos básicos que podrían incluirse.

La información validada de la que se dispuso sobre el ciclo escolar 2018-2019 da cuenta de un total de 13 928 supervisiones escolares de educación básica, de las cuales 4 192 corresponden a preescolar, 6 405 a primaria, 2 750 a secundaria y 581 a una categoría que se optó por llamar “multinivel” —en este último grupo se incluyeron las supervisiones que atendían tanto a escuelas preescolares como a primarias, la mayoría del tipo de servicio indígena—.

² El corte del indicador corresponde a “más de veinte escuelas” considerando principalmente que, si un supervisor dedica un día hábil al mes para atender a cada escuela bajo su responsabilidad, tener veintiún centros o más asignados puede significar un exceso de trabajo, toda vez que, como se expone en este apartado, alrededor de 40% de los supervisores de educación básica carece de personal de asesoría técnica pedagógica, entre otros aspectos que dificultan el desarrollo de las tareas de gestión, administración, acompañamiento y operacionalización de programas, que se les atribuyen a estas figuras educativas. A esto se suman otras condiciones, como la distribución geográfica de las escuelas de la zona escolar, además de las características y problemas particulares de las escuelas.

La validación se realizó tomando como base las escuelas reportadas en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* del mismo ciclo escolar, las cuales se cotejaron con las atendidas por las supervisiones, que debieron registrarse en el Módulo de Supervisión. Un ejemplo de las inconsistencias encontradas es que hubo escuelas que no fueron reportadas por ninguna supervisión, mientras que otras fueron reportadas por más de una.

Respecto al total nacional, la validación de las escuelas registradas en las supervisiones alcanzó las siguientes proporciones: en preescolar, 90%, y en primaria y secundaria, 93%. Es importante aclarar que en el presente análisis no se incluyeron los cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo, debido a que este servicio cuenta con mecanismos y figuras educativas distintas para llevar a cabo los procesos de supervisión.

En el caso de la información sobre las características del personal, y los recursos, espacios y servicios existentes en las oficinas de las supervisiones escolares, después de la validación sólo se consideró confiable la información de 13 749 de educación básica, en las que estaba asignado un supervisor escolar —ya fuera con plaza de base, comisionado o por honorarios—, y se descartaron aquellas en las que se encontraron inconsistencias, como la existencia de más de un supervisor en una zona escolar.

Finalmente, en la validación realizada por entidad federativa se observó que la información de las supervisiones del estado de Oaxaca refería a menos de 50% de sus escuelas de preescolar, primaria y secundaria; debido a esta razón se optó por omitir su información, al ser este levantamiento insuficiente para realizar el cálculo de los indicadores —en las tablas se coloca “n. s.”, *no suficiente*—.



Veracruz es la entidad con mayor número de supervisiones con más de veinte escuelas en preescolar, primaria y secundaria.



Supervisiones escolares con más de veinte escuelas

Porcentaje de supervisiones escolares de educación preescolar integradas por más de veinte escuelas (2018-2019)

En el nivel de educación preescolar se identificaron 519 supervisiones escolares en el país integradas por más de veinte escuelas, que representan 12.4% de un total de 4 192 registradas en el ciclo escolar 2018-2019 (tabla 7.1.1). De éstas, 471 atendían a escuelas del tipo de servicio general y 48 a escuelas del tipo de servicio indígena.

Las tres entidades federativas con el mayor número de supervisiones de educación preescolar con más de veinte escuelas son Veracruz, con 119; el estado de México, con 69; y Michoacán, con 68, lo que porcentualmente corresponde a 53.1% en Michoacán, 48% en Veracruz y 14.6% en el estado de México.

En Veracruz se encontró el registro de la supervisión de preescolar con el mayor número de escuelas: 73, seguida por una en el estado de Hidalgo con 72 escuelas, y en Michoacán con 64.

Porcentaje de supervisiones escolares de educación primaria integradas por más de veinte escuelas (2018-2019)

De las 6 405 supervisiones de educación primaria registradas en el país en el ciclo escolar 2018-2019, 4.6% estaba integrado por más de veinte escuelas, es decir, 296 supervisiones. De ellas, 271 pertenecían al tipo de servicio de primarias generales y 25 supervisiones al tipo de servicio de primarias indígenas (tabla 7.1.2).

La entidad con el mayor número de supervisiones escolares de educación primaria con más de veinte escuelas fue Veracruz, con 109 en esta condición; seguida por Chiapas, con 45; y por Guanajuato, Michoacán y Puebla, con 24 en cada caso. Considerando los valores porcentuales, Veracruz y Chiapas registraron las proporciones más altas de supervisiones con más de veinte escuelas primarias, con 27 y 17.4%, respectivamente.

El número máximo de escuelas por supervisión en educación primaria se registró en Chihuahua, con 86 centros educativos en una sola supervisión; a esa entidad la siguieron Veracruz, con 79; y Durango, con 36 escuelas.

Tabla 7.1.1 Porcentaje de supervisiones escolares de educación preescolar integradas por más de 20 escuelas por entidad federativa según tipo de servicio (2018-2019)

Entidad federativa	Supervisiones escolares con más de 20 escuelas		Total de supervisiones escolares	Número máximo de escuelas por supervisión	Generales		Indígenas	
	%	Abs.			Supervisiones escolares con más de 20 escuelas	Total de supervisiones escolares	Supervisiones escolares con más de 20 escuelas	Total de supervisiones escolares
					%	Abs.	%	Abs.
Aguascalientes	0.0	0	46	18	0.0	0	n.a.	n.a.
Baja California	2.3	2	86	30	2.3	2	o.c.	o.c.
Baja California Sur	0.0	0	35	13	0.0	0	n.a.	n.a.
Campeche	3.2	1	31	33	3.3	1	0.0	0
Coahuila	16.8	17	101	40	16.8	17	n.a.	n.a.
Colima	0.0	0	28	16	0.0	0	o.c.	o.c.
Chiapas	18.0	35	194	37	13.7	24	57.9	11
Chihuahua	15.4	16	104	49	15.4	16	o.c.	o.c.
Ciudad de México	0.3	1	321	28	0.3	1	n.a.	n.a.
Durango	3.1	3	97	23	3.4	3	0.0	0
Guanajuato	20.8	32	154	26	20.8	32	sg.	sg.
Guerrero	3.5	7	199	30	3.5	7	o.c.	o.c.
Hidalgo	7.7	11	143	72	7.6	8	7.9	3
Jalisco	2.3	7	311	26	2.3	7	o.c.	o.c.
México	14.6	69	471	39	14.5	66	17.6	3
Michoacán	53.1	68	128	64	57.9	66	14.3	2
Morelos	40.7	24	59	35	41.4	24	0.0	0
Nayarit	9.8	6	61	28	9.8	6	o.c.	o.c.
Nuevo León	0.5	1	220	21	0.5	1	o.c.	o.c.
Oaxaca	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Puebla ¹	11.6	23	199	40	11.8	23	0.0	0
Querétaro	7.9	5	63	25	7.9	5	o.c.	o.c.
Quintana Roo	1.8	1	57	21	2.1	1	0.0	0
San Luis Potosí	18.5	27	146	39	11.7	15	66.7	12
Sinaloa	3.7	5	134	35	3.8	5	0.0	0
Sonora	18.8	16	85	31	15.8	12	44.4	4
Tabasco	0.8	1	126	22	0.9	1	0.0	0
Tamaulipas	11.9	16	135	38	11.9	16	n.a.	n.a.
Tlaxcala	6.1	3	49	24	6.4	3	0.0	0
Veracruz	48.0	119	248	73	51.5	106	31.0	13
Yucatán	0.0	0	62	11	0.0	0	0.0	0
Zacatecas ²	3.0	3	99	49	3.0	3	n.a.	n.a.
Nacional	12.4	519	4 192	73	11.8	471	24.2	48
						3 994		198

n.a. No aplica.

n.s. No suficiente.

o.c. Otra categoría. Las escuelas del tipo de servicio referido están consideradas en las supervisiones multinivel.

sg. Servicio general. Las escuelas del tipo referido están consideradas en las supervisiones del servicio general.

¹ Se excluye una supervisión identificada con cuatrocientos un preescolares privados y un supervisor.

² Se excluye una supervisión con noventa y cinco preescolares públicos y tres supervisoras.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).



Tabla 7.1.2 Porcentaje de supervisiones escolares de educación primaria integradas por más de 20 escuelas por entidad federativa según tipo de servicio (2018-2019)

Entidad federativa	Supervisiones escolares con más de 20 escuelas		Total de supervisiones escolares	Número máximo de escuelas por supervisión	Supervisiones escolares generales con más de 20 escuelas		Supervisiones escolares indígenas con más de 20 escuelas		Total de supervisiones escolares	Total de supervisiones escolares
	%	Abs.			%	Abs.	%	Abs.		
Aguascalientes	0.0	0	64	16	0.0	0	n.a.	n.a.	64	n.a.
Baja California	2.3	3	130	32	2.3	3	o.c.	o.c.	130	o.c.
Baja California Sur	0.0	0	50	19	0.0	0	n.a.	n.a.	50	n.a.
Campeche	0.0	0	49	20	0.0	0	o.c.	o.c.	49	o.c.
Coahuila	0.0	0	235	16	0.0	0	n.a.	n.a.	235	n.a.
Colima	0.0	0	46	14	0.0	0	o.c.	o.c.	46	o.c.
Chiapas	17.4	45	258	36	15.1	33	30.8	12	219	39
Chihuahua	2.3	5	221	86	2.3	5	o.c.	o.c.	221	o.c.
Ciudad de México	0.0	0	403	16	0.0	0	n.a.	n.a.	403	n.a.
Durango	0.5	1	219	36	0.5	1	0.0	0	197	22
Guanajuato	9.4	24	256	24	9.4	24	s.g.	s.g.	256	s.g.
Guerrero	1.9	5	269	28	1.9	5	0.0	0	260	9
Hidalgo	0.0	0	261	20	0.0	0	0.0	0	199	62
Jalisco	1.7	7	411	24	1.7	7	o.c.	o.c.	411	o.c.
México	2.4	17	700	30	2.5	17	0.0	0	677	23
Michoacán	9.5	24	252	29	10.2	24	0.0	0	236	16
Morelos	9.3	7	75	24	9.5	7	0.0	0	74	1
Nayarit	5.2	4	77	25	5.2	4	o.c.	o.c.	77	o.c.
Nuevo León	0.3	1	296	23	0.3	1	n.a.	n.a.	296	n.a.
Oaxaca	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Puebla	9.1	24	263	32	9.2	24	0.0	0	261	2
Querétaro	1.1	1	91	23	1.1	1	o.c.	o.c.	91	o.c.
Quintana Roo	0.0	0	72	17	0.0	0	0.0	0	64	8
San Luis Potosí	3.3	7	215	29	1.0	2	25.0	5	195	20
Sinaloa	4.4	8	183	34	4.4	8	0.0	0	180	3
Sonora	1.3	2	154	23	0.7	1	16.7	1	148	6
Tabasco	0.0	0	158	20	0.0	0	0.0	0	150	8
Tamaulipas	0.8	2	247	23	0.8	2	n.a.	n.a.	247	n.a.
Tlaxcala	0.0	0	78	19	0.0	0	0.0	0	76	2
Veracruz	27.0	109	404	79	28.7	102	14.6	7	356	48
Yucatán	0.0	0	106	12	0.0	0	o.c.	o.c.	106	o.c.
Zacatecas	0.0	0	162	20	0.0	0	n.a.	n.a.	162	n.a.
Nacional	4.6	296	6 405	86	4.4	271	9.3	25	6 136	269

n.a. No aplica.

n.s. No suficiente.

o.c. Otra categoría. Las escuelas del tipo de servicio referido están consideradas en las supervisiones multinivel.

s.g. Servicio general. Las escuelas del tipo referido están consideradas en las supervisiones del servicio general.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (Ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).



Supervisiones escolares de las escuelas primarias por entidad federativa

El mapa temático de este capítulo sólo presenta información sobre supervisiones escolares de primaria, porque, de todos, es el nivel que cuenta con mayor número de alumnos y escuelas, lo cual explica en buena medida las excesivas cargas de trabajo de las supervisiones en algunas entidades.

Para avanzar hacia el logro de una educación aceptable, común y equitativa, se requieren apoyos y orientaciones pedagógicas y administrativas que faciliten el desempeño de directores y docentes. Estas acciones se enmarcan en las funciones de la supervisión escolar. Cuando existe una carga excesiva de trabajo para los supervisores y sus equipos —si se cuenta con ellos—, el desarrollo de sus labores puede verse afectado; una aproximación a la proporción de supervisiones en donde podría existir una carga de trabajo importante refiere a aquellas zonas escolares con más de veinte escuelas.

Como se ha mencionado, en el ciclo escolar 2018-2019 se identificaron 6 405 supervisiones de educación primaria en el país, y, de acuerdo con las cifras del agregado nacional, sólo 296, 4.6% del total, se encontraban integradas por más de veinte escuelas. También se han señalado ya las entidades con mayores números absolutos de supervisiones con esta característica. Este mapa, por otro lado, organiza la información con los porcentajes de zonas escolares con más de veinte escuelas en cada entidad federativa.

Veracruz es la entidad con la mayor proporción de zonas escolares de primaria en la condición referida: 27%. En Chiapas se observa que esto ocurre en 17.4% de sus zonas escolares, y después, con una menor proporción, se ubican Puebla, Morelos, Guanajuato y Michoacán, cuyos porcentajes son ligeramente superiores a 9%. En contraste, entidades como Baja California Sur, Colima, Coahuila, Zacatecas, Aguascalientes, Ciudad de México, Hidalgo, Tlaxcala, Yucatán, Campeche, Tabasco y Quintana Roo no tienen zonas escolares con más de veinte escuelas primarias.

Map of Mexico showing the distribution of the number of species per state. The map is color-coded by the number of species, with darker shades of green representing higher counts. The number of species per state is labeled on the map. The map includes a scale bar (0 to 760 Km) and a coordinate grid (114°O to 90°O and 18°N to 30°N).

State	Number of Species
Baja California	2.3
Baja California Sur	0
Colima	1.3
Jalisco	2.3
Michoacán	4.4
Nayarit	0.5
Puebla	0
Quintana Roo	0.3
Veracruz	0.8
Oaxaca	3.3
Guerrero	5.2
Moravia	1.7
Morelos	9.4
Puebla	1.1
Veracruz	0
Oaxaca	2.4
Guerrero	0
Chiapas	9.5
Tabasco	9.3
Yucatán	9.1
Quintana Roo	27
Belize	0
Guatemala	0
El Salvador	0
Honduras	0
Nicaragua	0
Costa Rica	17.4

0
 más de 0 a 1.1
 1.1 a 3.81
 3.81 a 26.98
 Sin dato

Porcentaje de supervisiones escolares de educación secundaria integradas por más de veinte escuelas (2018-2019)

En el ciclo escolar 2018-2019, de las 2 750 supervisiones de educación secundaria, 200, es decir, 7.3% del total, estaban integradas por más de veinte escuelas. De éstas, 43 correspondían al tipo de servicio general, 126 al de telesecundaria, 4 eran de secundarias técnicas y 27 eran multiservicio, esto es, supervisiones que atendían a secundarias de distintos servicios al mismo tiempo: general, técnica, telesecundaria y para trabajadores (tabla 7.1.3).

Las entidades con el mayor número de supervisiones escolares de educación secundaria con más de veinte escuelas fueron Veracruz, con 40, y Chiapas, con 30. En números relativos, Nayarit, Chiapas y Guanajuato registraron las proporciones más altas de supervisiones con más de veinte escuelas secundarias, con 30.6, 25.6 y 24.5%, respectivamente.

Los registros mostraron que en Chihuahua y Ciudad de México se encontraron las supervisiones con el mayor número de secundarias por supervisión, con 62 y 60 escuelas, respectivamente.



Las supervisiones multinivel con más de veinte escuelas enfrentan, además, la dificultad de atender las necesidades de dos niveles educativos distintos.

Porcentaje de supervisiones escolares multinivel integradas por más de veinte escuelas (2018-2019)

En el proceso de revisión de la base de datos se identificó que existían zonas escolares integradas por escuelas de preescolar y primarias, en la mayoría de los casos del tipo de servicio indígena; se optó por nombrarlas “supervisiones multinivel”. Asimismo, se decidió analizar su información de manera separada, considerando que la complejidad del trabajo que deben desarrollar los supervisores en este caso incluye el conocimiento de los planes y programas de estudios de ambos niveles, las necesidades específicas de acompañamiento de docentes de nueve grados escolares, el manejo de la normatividad de cada nivel educativo y la atención a las solicitudes que emanen de las autoridades de preescolar y primaria, sean de corte administrativo o de articulación con otras instancias.

Es importante precisar que no se cuenta con un referente sobre el número oficial de supervisiones multinivel que existen en el país y en cada entidad federativa; por ello, en los tabulados que se presentan sólo se ofrece al lector la proporción de aquellas que fue posible identificar en la base de datos.

En el ciclo escolar 2018-2019, en dieciocho entidades federativas se registró la existencia de 581 supervisiones escolares multinivel. Del total de éstas, 188 (32.4%) estaban integradas por más de veinte escuelas (tabla 7.1.4).

Tabla 7.1.3 Porcentaje de supervisiones escolares de educación secundaria integradas por más de 20 escuelas por entidad federativa según tipo de servicio (2018-2019)

Entidad federativa	Supervisiones escolares con más de 20 escuelas		Total de supervisiones escolares	Número máximo de escuelas por supervisión	Generales		Telesecundarias			Técnica			Multiservicio¹			
	%	Abs.			Supervisiones escolares con más de 20 escuelas	Total de supervisiones escolares	Supervisiones escolares con más de 20 escuelas		Total de supervisiones escolares	Supervisiones escolares con más de 20 escuelas		Total de supervisiones escolares	Supervisiones escolares con más de 20 escuelas		Total de supervisiones escolares	
							%	Abs.		%	Abs.		%	Abs.		%
Aguascalientes	0.0	0	37	13	0.0	0	0	0.0	0	18	0.0	0	0	0.0	0	19
Baja California	8.5	4	47	26	4.3	1	23	33.3	1	3	0.0	0	4	11.8	2	17
Baja California Sur	4.5	1	22	24	14.3	1	7	0.0	0	8	0.0	0	5	0.0	0	2
Campeche	0.0	0	24	20	0.0	0	0	0.0	0	11	0.0	0	0	0.0	0	13
Coahuila	0.0	0	81	18	0.0	0	21	0.0	0	14	0.0	0	27	0.0	0	19
Colima	0.0	0	16	20	0.0	0	2	0.0	0	7	0.0	0	1	0.0	0	6
Chiapas	25.6	30	117	34	13.0	3	23	38.6	27	70	0.0	0	21	0.0	0	3
Chihuahua	5.1	4	78	62	3.2	1	31	13.0	3	23	0.0	0	17	0.0	0	7
Ciudad de México	3.3	4	123	60	0.0	0	106	0.0	0	7	100.0	4	4	0.0	0	6
Durango	9.7	6	62	29	0.0	0	15	18.2	6	33	0.0	0	13	0.0	0	1
Guanajuato	24.5	24	98	44	14.3	3	21	28.3	17	60	0.0	0	10	57.1	4	7
Guerrero	3.0	4	134	27	18.2	4	22	0.0	0	86	0.0	0	25	0.0	0	1
Hidalgo	0.0	0	110	19	0.0	0	29	0.0	0	64	0.0	0	17	0.0	0	0
Jalisco	15.8	19	120	43	40.0	10	25	0.0	0	55	0.0	0	16	37.5	9	24
México	2.7	9	333	29	1.6	2	123	0.0	0	102	0.0	0	34	9.5	7	74
Michoacán	9.5	8	84	36	4.0	1	25	17.5	7	40	0.0	0	17	0.0	0	2
Morelos	6.1	3	49	29	10.5	2	19	0.0	0	18	0.0	0	11	100.0	1	1
Nayarit	30.6	11	36	28	0.0	0	12	91.7	11	12	0.0	0	10	0.0	0	2
Nuevo León	0.0	0	185	18	0.0	0	146	0.0	0	6	0.0	0	32	0.0	0	1
Oaxaca	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Puebla	3.2	6	185	34	0.0	0	37	5.8	6	103	0.0	0	25	0.0	0	20
Querétaro	10.5	4	38	28	36.4	4	11	0.0	0	21	0.0	0	6	0.0	0	0
Quintana Roo	20.0	5	25	45	100.0	5	5	0.0	0	16	0.0	0	4	0.0	0	0
San Luis Potosí	1.5	2	134	21	0.0	0	23	1.1	1	93	0.0	0	16	50.0	1	2
Sinaloa	8.1	5	62	26	0.0	0	24	23.5	4	17	0.0	0	13	12.5	1	8
Sonora	0.0	0	60	18	0.0	0	11	0.0	0	22	0.0	0	18	0.0	0	9
Tabasco	0.0	0	68	16	0.0	0	2	0.0	0	41	0.0	0	0	0.0	0	25
Tamaulipas	7.2	5	69	31	33.3	5	15	0.0	0	27	0.0	0	26	0.0	0	1
Tlaxcala	0.0	0	34	12	0.0	0	8	0.0	0	18	0.0	0	8	0.0	0	0
Veracruz	21.4	40	187	45	0.0	0	6	33.3	38	114	0.0	0	21	4.3	2	46
Yucatán	0.0	0	52	16	0.0	0	22	0.0	0	14	0.0	0	10	0.0	0	6
Zacatecas	7.5	6	80	26	8.3	1	12	8.9	5	56	0.0	0	9	0.0	0	3
Nacional	7.3	200	2 750	62	5.2	43	826	10.7	126	1179	1.0	4	420	8.3	27	325

n.s. No suficiente.

¹ Las zonas escolares multiservicio integran distintas combinaciones de tipos de escuela secundaria: generales, técnicas, telesecundarias y para trabajadores. **Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYE, 2019).

Tabla 7.1.4 Porcentaje de supervisiones escolares multinivel integradas por más de 20 escuelas por entidad federativa (2018-2019)

Entidad federativa	Supervisiones escolares con más de 20 escuelas		Total de supervisiones escolares	Número máximo de escuelas por supervisión
	%	Abs.		
Aguascalientes	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Baja California	28.6	2	7	23
Baja California Sur	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Campeche	0.0	0	17	18
Coahuila	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Colima	0.0	0	3	6
Chiapas	81.5	75	92	61
Chihuahua	14.7	5	34	27
Ciudad de México	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Durango	0.0	0	1	7
Guanajuato	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Guerrero	40.4	36	89	55
Hidalgo	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Jalisco	28.6	2	7	51
México	0.0	0	1	2
Michoacán	33.3	2	6	27
Morelos	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Nayarit	14.8	4	27	24
Nuevo León	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Oaxaca	24.7	21	85	37
Puebla	16.5	17	103	30
Querétaro	0.0	0	12	19
Quintana Roo	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
San Luis Potosí	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Sinaloa	0.0	0	1	12
Sonora	0.0	0	6	13
Tabasco	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Tamaulipas	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Tlaxcala	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Veracruz	47.1	24	51	57
Yucatán	0.0	0	39	14
Zacatecas	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Nacional	32.4	188	581	61

Nota: las supervisiones escolares multinivel son aquellas que se conforman por escuelas de los distintos niveles educativos de educación básica.

n.a. No aplica.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

La mayoría de las supervisiones multinivel con más de veinte escuelas se encontró en Chiapas, que reportó 75 en esta condición. En la misma entidad se registró el número máximo de escuelas en una supervisión multinivel: 61. También destaca Veracruz, donde una supervisión multinivel estaba integrada por 57 escuelas. Considerando los valores porcentuales, Chiapas, Guerrero y Michoacán registraron las proporciones más altas de supervisiones multinivel con la característica en cuestión, con 81.5, 40.4 y 33.3%, respectivamente.



En el país, casi 4 de cada 10 supervisiones no cuentan con el apoyo de un ATP y no tienen oficina propia ni conexión a internet.

7.2

Características de las supervisiones escolares

Características de las supervisiones escolares de educación básica (2018-2019)

Para esta caracterización se retoma la información disponible en el Módulo de Supervisión Escolar anexo al Formato 911 sobre la existencia de personal de apoyo en las supervisiones escolares de educación básica –asesores técnicos pedagógicos (ATP) y personal administrativo y de servicios– y su infraestructura física educativa –inmuebles, espacios, equipos y servicios–. Además, se incluye la distribución de los supervisores escolares por sexo y el tipo de plaza con el que cuentan, siendo estos datos los únicos que se recopilan sobre tales actores.

Los tabulados dan cuenta de las características de las 13 749 supervisiones escolares de educación básica que cumplieron los criterios de validación mediante los cuales se verificó la congruencia de la información (tabla 7.2.1). Los datos muestran que en el país poco más de 90% de los supervisores escolares de educación básica tiene una plaza de base, y alrededor de 9% está comisionado. Casi 40% no recibe el apoyo de un ATP, y alrededor de 30% no cuenta con personal administrativo.

En 4 de cada 10 casos la oficina de la supervisión se encuentra dentro de una escuela (40.5%) y en una proporción similar las supervisiones tienen un inmueble de uso exclusivo (38.7%). Este espacio de trabajo es con mayor frecuencia prestado (55.9%) o está en comodato³ (30.6%).

En cuanto a los espacios y equipos disponibles en el área de trabajo de la supervisión escolar, 6 de cada 10 supervisores cuentan con oficina propia (61.3%) y casi 4 de cada 10 tienen un espacio para reuniones (37.4%). Es notable que 84.3% cuenta con equipo de cómputo, pues se trata de una herramienta indispensable para realizar su labor; empero, sólo 65.4% de las supervisiones tiene conexión a internet.

³ De acuerdo con el artículo 2497 del Código Civil Federal (13 de abril de 2007), el comodato “es un contrato por el cual uno de los contratantes se obliga a conceder gratuitamente el uso de una cosa no fungible, y el otro contrae la obligación de restituirla individualmente”.

Tabla 7.2.1 Características de las supervisiones de educación básica por nivel educativo (2018-2019)

Características		Variables	Nacional		Nivel educativo							
			Prescolar		Primaria		Secundaria		Multinivel ¹			
			%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.		
			47.4	6 516	5.8	238	61.2	3 886	70.6	1 937	81.7	455
De los supervisores	Personales	Sexo	52.6	7 233	94.2	3 857	38.8	2 468	29.4	806	18.3	102
	Tipo de plaza	Base	90.95	12 505	90.21	3 694	92.64	5 886	91.07	2 498	76.66	427
		Honorarios	0.09	13	0.12	5	0.03	2	0.18	5	0.18	1
		Comisionado	8.95	1 231	9.67	396	7.33	466	8.75	240	23.16	129
Personal de apoyo para el trabajo de supervisión	ATP	0	39.8	5 469	54.1	2 214	30.1	1 914	39.9	1 095	44.2	246
		1	32.9	4 525	32.6	1 337	33.7	2 139	33.6	923	22.6	126
		2	18.3	2 517	11.1	453	23.6	1 498	16.1	441	22.4	125
	3 y más	9.0	1 238	2.2	91	12.6	803	10.4	284	10.8	60	
		0	29.5	4 061	22.7	931	35.7	2 266	24.2	664	35.9	200
		1	51.5	7 074	60.1	2 462	46.2	2 937	51.8	1 421	45.6	254
	Personal administrativo de apoyo de gestión	2	12.8	1 756	12.2	499	11.6	735	16.0	439	14.9	83
		3 y más	6.2	858	5.0	203	6.5	416	8.0	219	3.6	20
		0	86.8	11 938	90.1	3 689	86.0	5 467	83.2	2 282	89.8	500
	Personal de servicio	1	11.8	1 619	8.8	362	12.6	798	14.8	407	9.3	52
2		1.1	146	0.9	35	1.1	67	1.5	40	0.7	4	
3 y más		0.3	46	0.2	9	0.3	22	0.5	14	0.2	1	
Uso del inmueble	Compartido con la escuela	40.5	5 572	47.9	1 960	40.9	2 596	34.9	957	10.6	59	
		Compartido con la oficina pública	17.6	2 425	18.6	763	14.0	887	25.5	699	13.6	76
		Compartido con casa habitación	3.1	432	2.6	105	2.0	130	5.8	158	7.0	39
	Condición del inmueble	Para uso exclusivo de la supervisión	38.7	5 320	30.9	1 267	43.1	2 741	33.9	929	68.8	383
Rentado		13.5	1 860	14.1	578	9.1	580	23.0	632	12.6	70	
Prestado		55.9	7 679	63.7	2 610	52.4	3 329	57.2	1 570	30.5	170	
Infraestructura física educativa	Comodato	30.6	4 210	22.1	907	38.5	2 445	19.7	541	56.9	317	
		Oficina propia	61.3	8 433	56.0	2 294	68.0	4 323	53.1	1 456	64.6	360
		Espado para reuniones	37.4	5 137	36.1	1 480	40.0	2 540	34.6	949	30.2	168
	Espacios y equipo	Equipo de cómputo	84.3	11 590	84.6	3 464	85.3	5 418	85.0	2 332	67.5	376
		Impresora	80.4	11 057	79.0	3 234	81.6	5 185	82.9	2 275	65.2	363
Servicios con los que se cuenta	Proyector	59.0	8 115	59.6	2 439	57.6	3 662	61.9	1 697	56.9	317	
		Internet	65.4	8 989	63.6	2 605	66.9	4 253	73.1	2 005	22.6	126
		Luz	94.0	12 928	94.4	3 866	94.6	6 011	93.1	2 555	89.0	496
	Agua potable	75.5	10 374	78.8	3 227	74.5	4 734	75.5	2 071	61.4	342	
		Baño	69.9	9 609	67.7	2 774	70.1	4 454	72.8	1 998	68.8	383
	Drenaje	70.7	9 723	74.0	3 031	70.6	4 486	70.9	1 944	47.0	262	

Nota: se calcula considerando sólo aquellas supervisiones escolares donde se encuentra asignado un supervisor escolar.

¹ Las supervisiones escolares multinivel son aquellas integradas por escuelas de los distintos niveles educativos de educación básica, principalmente preescolares y primarias del tipo de servicio indígena.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019) (SEP-DGPPYE, 2019).



La desagregación de la información según el nivel educativo mostró que, en las supervisiones multinivel, 76.66% de las y los supervisores ocupa una plaza de base y 23.16% lo conforman docentes a quienes se comisionó al cargo. La primera cifra es sensiblemente menor a las que se presentan en las supervisiones de preescolar, primaria y secundaria.

Las supervisiones escolares multinivel están dirigidas mayoritariamente por hombres (81.7%); 44.2% no cuenta con personal técnico pedagógico; y 35.9% no tiene apoyo administrativo. En comparación con los supervisores adscritos a un nivel educativo específico, una menor proporción de los que atienden multinivel cuenta con computadora (67.5%) y sólo 22.6% dispone de conexión a internet. Lo anterior permite advertir que, además de tener tareas más complejas, por trabajar en escuelas de distintos niveles educativos, estos supervisores enfrentan mayores carencias para llevar a cabo sus funciones.



En su mayoría son mujeres quienes están al frente de las supervisiones escolares del nivel preescolar.

Características de las supervisiones escolares de educación preescolar (2018-2019)

Las características de las supervisiones escolares de educación preescolar, como las del resto de los niveles, pueden mostrar marcadas diferencias según el tipo de servicio –general o indígena– que atienden (tabla 7.2.2).

De acuerdo con los datos del ciclo escolar 2018-2019, eran mujeres 95.5 y 67.5% quienes supervisaban los servicios general e indígena, respectivamente; sin embargo, hay muchas menos supervisiones en este último tipo de servicio que en el general.

Respecto al estatus laboral de las personas que ocupaban los cargos de supervisión, 91.7% de los supervisores de preescolares generales contaba con una plaza de base. En lo que refiere a las supervisiones de preescolares indígenas, 60.9% estaba en esa misma condición, mientras que 38.1% lo conformaban supervisores comisionados y 1% estaba contratado por honorarios.

La existencia de personal de apoyo en las supervisiones de preescolares, tanto generales como indígenas, se aprecia limitada: 54.2% de las primeras y 51.3% de las últimas no contaban con ATP. Por su parte, 22.3 y 31%, respectivamente, no tenían personal administrativo de apoyo a la gestión.

En cuanto a la disponibilidad de computadoras e internet, las mayores carencias se observaron en las supervisiones indígenas: 77.2% contaba con computadora y sólo 14.7% tenía internet. En las generales estos porcentajes fueron de 85 y 66.1%, respectivamente.

Tabla 7.2.2 Características de las supervisiones de educación preescolar por tipo de servicio (2018-2019)

Características		Variables		General 3 898		Indígena 197	
				%	Abs.	%	Abs.
De los supervisores	Personales	Sexo	Hombres	4.5	174	32.5	64
			Mujeres	95.5	3 724	67.5	133
	Tipo de plaza	Base		91.7	3 574	60.9	120
		Honorarios		0.08	3	1.02	2
		Comisionado		8.2	321	38.1	75
Personal de apoyo para el trabajo de supervisión	ATP		0	54.2	2 113	51.3	101
			1	32.4	1 263	37.6	74
			2	11.1	434	9.6	19
			3 y más	2.3	88	1.5	3
	Personal administrativo de apoyo de gestión		0	22.3	870	31.0	61
			1	60.4	2 354	54.8	108
			2	12.2	476	11.7	23
			3 y más	5.1	198	2.5	5
	Personal de servicio		0	89.9	3 503	94.4	186
			1	9.1	353	4.6	9
			2	0.9	34	0.5	1
			3 y más	0.2	8	0.5	1
Infraestructura física educativa	Uso del inmueble	Compartido con la escuela		49.9	1 944	8.1	16
		Compartido con la oficina pública		18.5	720	21.8	43
		Compartido con casa habitación		1.9	75	15.2	30
		Para uso exclusivo de la supervisión		29.7	1 159	54.8	108
	Condición del inmueble	Rentado		13.3	517	31.0	61
		Prestado		64.7	2 522	44.7	88
		Comodato		22.0	859	24.4	48
	Espacios y equipo	Oficina propia		57.4	2 236	29.4	58
		Espacio para reuniones		37.2	1 450	15.2	30
		Equipo de cómputo		85.0	3 312	77.2	152
		Impresora		79.2	3 087	74.6	147
		Proyector		59.0	2 298	71.6	141
	Servicios con los que cuentan	Internet		66.1	2 576	14.7	29
		Luz		94.9	3 698	85.3	168
		Agua potable		80.1	3 124	52.3	103
		Baño		68.3	2 664	55.8	110
		Drenaje		75.5	2 942	45.2	89

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

Características de las supervisiones escolares de educación primaria (2018-2019)

En las supervisiones de educación primaria de los tipos de servicio general e indígena, quienes ocupaban el cargo eran mayoritariamente hombres (60.1 y 85.3%, respectivamente) (tabla 7.2.3).

Durante el ciclo escolar 2018-2019, en las supervisiones de escuelas primarias generales 93.2% de los supervisores contaba con una plaza de base, en tanto que 6.8% estaba comisionado. En el caso de las supervisiones de educación indígena el personal contratado de base representó 79.3%, mientras que 20.7% era comisionado.

Aunque se observa que en 70% de las supervisiones de primarias generales se encuentra adscrito al menos un ATP, y lo mismo ocurre en 66.2% de las de educación indígena, sería pertinente que la totalidad de las supervisiones pudiera disponer de este personal de apoyo a las labores educativas.

La provisión de herramientas y servicios básicos a supervisores para desarrollar su labor, como computadoras e internet, no está asegurada para la totalidad de las supervisiones de primaria. En las del tipo de servicio general, 85.6% cuenta con computadoras, y con internet, sólo 69.2%; en tanto que en las de educación indígena, 77.8% tiene computadora y apenas 15.8% dispone de servicios de internet.

Tabla 7.2.3 Características de las supervisiones de educación primaria por tipo de servicio (2018-2019)

Características		Variables		General 6 088		Indígena 266	
				%	Abs.	%	Abs.
De los supervisores	Personales	Sexo	Hombres	60.1	3 659	85.3	227
			Mujeres	39.9	2 429	14.7	39
	Tipo de plaza	Base		93.2	5 675	79.3	211
		Honorarios		0.0	2	0.0	0
		Comisionado		6.8	411	20.7	55
Personal de apoyo para el trabajo de supervisión	ATP		0	30.0	1 824	33.8	90
			1	33.4	2 032	40.2	107
			2	23.6	1 435	23.7	63
			3 y más	13.1	797	2.3	6
			0	36.4	2 219	17.7	47
	Personal administrativo de apoyo de gestión		1	45.7	2 780	59.0	157
			2	11.3	688	17.7	47
			3 y más	6.6	401	5.6	15
	Personal de servicio		0	86.0	5 238	86.1	229
			1	12.6	768	11.3	30
			2	1.1	66	0.4	1
			3 y más	0.3	16	2.3	6
Infraestructura física educativa	Uso del inmueble	Compartido con la escuela		42.2	2 570	9.8	26
		Compartido con la oficina pública		14.0	854	12.4	33
		Compartido con casa habitación		1.9	114	6.0	16
		Para uso exclusivo de la supervisión		41.9	2 550	71.8	191
	Condición del inmueble	Rentado		9.0	550	11.3	30
		Prestado		53.4	3 251	29.3	78
		Comodato		37.6	2 287	59.4	158
	Espacios y equipo	Oficina propia		68.0	4 141	68.4	182
		Espacio para reuniones		40.7	2 479	22.9	61
		Equipo de cómputo		85.6	5 211	77.8	207
		Impresora		81.9	4 988	74.1	197
		Proyector		57.2	3 483	67.3	179
	Servicios con los que cuentan	Internet		69.2	4 211	15.8	42
		Luz		95.0	5 781	86.5	230
		Agua potable		75.5	4 596	51.9	138
		Baño		70.3	4 280	65.4	174
		Drenaje		71.6	4 361	47.0	125

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

Características de las supervisiones escolares de educación secundaria (2018-2019)

En su mayoría, las supervisiones de educación secundaria están dirigidas por hombres. En las del tipo de servicio general ello ocurre en 64.8% de los casos, así como en 76% de las de secundarias técnicas, 73.4% de las de telesecundarias y 68% de las multiservicio –estas últimas, referidas a las supervisiones integradas por distintas combinaciones de escuelas de los servicios general, técnico, telesecundaria y para trabajadores– (tabla 7.2.4). La presencia femenina se advierte con mayor frecuencia en el caso de las supervisiones del tipo de servicio general (35.2%), en tanto que en las técnicas es menor (24%).

Tabla 7.2.4 Características de las supervisiones de educación secundaria por tipo de servicio (2018-2019)

Características		Variables			General 815			Técnica 425			Telesecundaria 181			Multiservicio ¹ 322		
					%	Abs.		%	Abs.		%	Abs.		%	Abs.	
De los supervisores	Personales	Sexo	Hombres		64.8	528		76.0	323		73.4	867		68.0	219	
		Mujeres			35.2	287		24.0	102		26.6	314		32.0	103	
	Tipo de plaza	Base			93.0	758		92.7	394		89.4	1 056		90.1	290	
		Honorarios			0.0	0		0.2	1		0.3	3		0.3	1	
Personal de apoyo para el trabajo de supervisión	ATP	Comisionado			7.0	57		7.1	30		10.3	122		9.6	31	
			0		43.2	352		32.0	136		39.6	468		43.2	139	
			1		30.9	252		26.4	112		39.2	463		29.8	96	
			2		12.9	105		17.9	76		17.4	205		17.1	55	
	Personal administrativo de apoyo de gestión		3 y más		13.0	106		23.8	101		3.8	45		9.9	32	
			0		29.3	239		22.4	95		21.9	259		22.0	71	
			1		42.6	347		50.8	216		61.0	720		42.9	138	
			2		17.9	146		17.2	73		13.0	153		20.8	67	
	Personal de servicio		3 y más		10.2	83		9.6	41		4.1	49		14.3	46	
			0		78.4	639		84.9	361		87.9	1 038		75.8	244	
			1		19.6	160		12.9	55		10.7	126		20.5	66	
			2		1.3	11		1.9	8		1.0	12		2.8	9	
Infraestructura física educativa	Uso del inmueble		3 y más		0.6	5		0.2	1		0.4	5		0.9	3	
			Compartido con la escuela		60.0	489		37.9	161		12.3	145		50.3	162	
			Compartido con la oficina pública		15.2	124		28.2	120		33.3	393		19.3	62	
			Compartido con casa habitación		2.6	21		4.2	18		9.5	112		2.2	7	
	Condición del inmueble		Para uso exclusivo de la supervisión		22.2	181		29.6	126		45.0	531		28.3	91	
			Rentado		12.5	102		17.6	75		33.9	400		17.1	55	
			Prestado		72.5	591		60.2	256		45.4	536		58.1	187	
			Comodato		15.0	122		22.1	94		20.7	245		24.8	80	
	Espacios y equipo		Oficina propia		57.5	469		52.2	222		46.6	550		66.8	215	
			Espacio para reuniones		39.8	324		39.1	166		29.1	344		35.7	115	
			Equipo de cómputo		79.1	645		77.2	328		91.3	1 078		87.3	281	
			Impresora		77.1	628		76.0	323		89.2	1 053		84.2	271	
Servicios con los que cuentan		Proyector			53.3	434		55.1	234		71.7	847		56.5	182	
		Internet			77.9	635		73.9	314		66.9	790		82.6	266	
		Luz			86.3	703		95.5	406		96.4	1 138		95.7	308	
		Agua potable			71.7	584		77.6	330		77.0	909		77.0	248	
		Baño			69.2	564		74.1	315		77.2	912		64.3	207	
		Drenaje			61.1	498		70.8	301		76.6	905		74.5	240	

¹ Las zonas escolares multiservicio integran distintas combinaciones de tipos de escuela secundaria: generales, técnicas, telesecundarias y para trabajadores.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (Ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYE, 2019).

La condición laboral de las y los supervisores de las secundarias generales y técnicas se aprecia estable para una proporción mayor en comparación con los de las otras supervisiones, en virtud de que 93 y 92.7%, respectivamente, cuentan con una plaza de base. En las supervisiones multiservicio tiene plaza de base 90.1%, y en telesecundarias 89.4%.

A diferencia de lo que ocurre en las supervisiones de educación preescolar y primaria, durante el ciclo escolar 2018-2019 más de 50% de las de educación secundaria contó con al menos un ATP. En el caso de las supervisiones en secundarias generales, 56.8% tuvo este apoyo, porcentaje igual al del caso de las multiservicio; 60.4% se reportaron en las de telesecundarias y 68% en lo referido a las de secundarias técnicas.

En mayor medida los supervisores de las telesecundarias dispusieron de computadoras (91.3%), seguidos por los de las zonas multiservicio (87.3%), las generales (79.1%) y las técnicas (77.2%). Por otro lado, contaba con servicio de internet un mayor porcentaje de las supervisiones multiservicios (82.6%), seguidas por las generales (77.9%), las técnicas (73.9%) y las telesecundarias (66.9%).



Es fundamental el papel de las supervisiones escolares en el avance hacia una educación aceptable, común y equitativa; por ello, a partir de la información presentada se identifican importantes áreas que es necesario atender paulatinamente: carga de un número de escuelas no mayor a veinte; suficiente personal de apoyo técnico y administrativo; mejores condiciones de operación (equipos de cómputo y conexión a internet); y mejora en las condiciones de contratación.

Respecto de las limitaciones para realizar los análisis estadísticos en este apartado, resulta necesario avanzar en la recopilación de información cada vez más detallada, consistente y confiable sobre supervisiones escolares, la cual incorpore la relativa a educación inicial y media superior, a sus condiciones de operación y a las características y necesidades de sus titulares para desarrollar adecuadamente sus funciones y contribuir a la construcción de escuelas pertinentes e inclusivas.



Referencias

- Cámara de Diputados (2007, 13 de abril). [Código Civil Federal](#).
- Cámara de Diputados (2019, 30 de septiembre). [Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros](#).
- Casassus, J. (2000). [Problemas de la gestión educativa en América Latina. La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B](#).
- Del Castillo, G. (2007). *Un diagnóstico sobre la formación, trayectoria y funciones de los supervisores escolares de primaria del Distrito Federal*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Furlán, A., Landesman, M., y Pasillas, M. A. (1992). La gestión pedagógica. Polémicas y casos. En J. Ezpeleta y A. Furlán (comps.), [La gestión pedagógica de la escuela](#) (pp. 138-175). Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Pozner, P. (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Módulo 2*. Instituto Internacional para el Planeamiento de la Educación; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2019). *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* [base de datos].



CONSEJOS ESCOLARES DE PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN

La participación social en educación es concebida por el Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (Conapase) como “un modo de organización en donde la comunidad escolar y las autoridades educativas contribuyen a la construcción de una cultura de colaboración que propicie una educación de mayor calidad. Tiene como finalidad fomentar la autogestión de las escuelas ampliando el margen de la toma de decisiones, lo que mejora la eficiencia de la planeación estratégica al no reducir la gestión escolar a una función exclusiva del director. Se considera que la participación social constituye un factor importante para el desarrollo de procesos que permitan avanzar hacia el horizonte de mejora, es decir, hacia el logro de una educación al alcance de todos (disponible y accesible), que sea buena y en la que haya justicia social (aceptable, común y equitativa).

Este capítulo tiene como propósito mostrar la información sobre los Consejos Escolares de Participación Social en la Educación (CEPS) disponible en las *Estadísticas Continuas del Formato 911*, donde se da cuenta del número de escuelas que reportaron tener sus CEPS instalados, así como la cantidad de éstas cuyos CEPS sesionaron a lo largo de un ciclo escolar. En este caso los datos corresponden al 2017-2018 y se recopilieron al concluir dicho periodo, es decir, al inicio del ciclo escolar 2018-2019, cuando ya se podía realizar un informe completo de lo ocurrido en el anterior.

Si bien este capítulo no cubre en su totalidad el extenso y complejo tema de la participación social en la educación, se consideró apropiado presentar una primera aproximación a la estadística de los CEPS con la información disponible. Para dar noticia en el futuro de los alcances de los CEPS según sus funciones, sus responsabilidades y el papel que deben jugar como organización en los procesos de mejora continua de cada escuela, se buscará información sistematizada y se incluirán datos de otras formas de organización que cumplan funciones similares a las de estos consejos, si se encuentran fuentes confiables al respecto.

Los datos de este capítulo se circunscriben a la participación social en la educación estructurada mediante cuatro figuras que se ubican en los niveles macro, meso y micro del Sistema Educativo Nacional (SEN): 1) el Conapase; 2) los Consejos Estatales de Participación Social en la Educación; 3) los Consejos Municipales de Participación Social en la Educación; y 4) los CEPS.¹

En el caso de estos últimos, la participación social en la educación refiere a la colaboración organizada de los padres de familia, docentes y directivos de las escuelas, así como de representantes de la Asociación de Padres de Familia (APF), de la organización sindical del magisterio y de miembros de la comunidad interesados en trabajar en la mejora de los centros escolares. Algunas de sus funciones son: promover la corresponsabilidad de padres y madres de familia en la educación de sus hijos; coadyuvar en las acciones de mejora de logro escolar; contribuir al resguardo de la seguridad y la integridad de los miembros de la comunidad escolar; opinar sobre los asuntos pedagógicos, conocer la ruta y contribuir al logro de los objetivos de mejora escolar;² preparar los reportes y rendir cuentas de los programas y proyectos emprendidos, incluido el uso de los recursos otorgados, para denunciar en caso de que su ejercicio sea indebido, principalmente, cuando los recursos sean de carácter federal; entre otros muchos aspectos relativos a la salud de los educandos y todo lo que refiera a la mejora de las escuelas (Acuerdo 02/05/16 del 11 de mayo de 2016 y Acuerdo 08/08/17 del 24 de agosto de 2017).

Los CEPS pueden estar integrados por entre nueve y veinticinco consejeros, la mayoría de los cuales deben ser padres o madres de familia con hijas e hijos que estudien durante el ciclo escolar en que se instaló el consejo. Además, debe haber docentes y representantes de su organización sindical. Todos ellos ocuparán el cargo durante dos años y tendrán la posibilidad de reelegirse por un periodo más. En las escuelas unitarias, bidocentes o incompletas el CEPS estará integrado por dos padres de familia y un docente.

El Conapase promueve que se dé seguimiento a la labor de los CEPS mediante un conjunto de indicadores derivados de las cuatro fases de su ciclo funcional: la fase 1 de conformación refiere a los criterios de constitución y registro de los CEPS y sus integrantes; la fase 2, relativa a la gestión, comprende la realización de asambleas conforme a lo establecido, la vinculación con los consejos municipales y su operación de manera planeada, coordinada y corresponsable; la fase 3 de evaluación contempla el porcentaje de programas llevados a cabo, la cobertura total de sesiones y la proporción de CEPS que cumplieron con sus programas de actividades; la fase 4, de transparencia y rendición de cuentas, tiene como criterios la presentación de informes por parte de los CEPS, las acciones cumplidas, el reporte de recursos

¹ Adicionalmente, en 2019 se promovió la instalación de los Comités Escolares de Administración Participativa en el marco del Programa la Escuela es Nuestra; a éstos se les entregarían directamente los recursos para construcción, mantenimiento, equipamiento y gastos fijos de los planteles de educación básica en las comunidades escolares (Acuerdo del 3 de octubre de 2019).

² Ahora Programa Escolar de Mejora Continua.

recabados o recibidos y ejercidos, así como la proporción de los CEPS que evaluaron la normalidad mínima de la escuela (SEP, 2016b). Tomando en cuenta lo anterior, la información de este capítulo está limitada a dos estadísticos: el de cobertura de CEPS instalados (indicador de la fase 1), y el de CEPS que sesionaron durante el ciclo escolar, aunque con ello no es posible asegurar que se cumplió con la cobertura total de las sesiones (indicador de la fase 3).

Los dos aspectos que a continuación se exponen están acotados por la información disponible: la de las escuelas de los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria en todos sus tipos de servicio, con excepción de los cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo, debido a que no se levanta información al respecto. Es necesario aclarar que existen diferencias entre las escuelas que notifican la instalación de sus CEPS y aquellas que reportaron que sus CEPS sesionaron. Esta última acción –la de sesionar– se considera más importante, porque da cuenta del interés que muestran sus integrantes por atender los asuntos de mejora de la escuela.

Gracias a la instalación de los Comités Escolares de Administración Participativa, probablemente en los próximos ciclos escolares se realizarán adecuaciones o ajustes en las funciones de los órganos de participación social que aún se consideran en la normatividad del SEN.

Es necesario señalar que, aun cuando en algunas entidades exista una menor proporción de escuelas cuyo CEPS se instaló o donde haya sesionado, ello no se traduce en que algunas escuelas no cuenten con la participación de madres y padres de familia y otras figuras interesadas en la mejora de las instituciones, ya que la participación social en la educación puede tomar diversas formas o llevarse a cabo por medio de otras figuras.



Durante el ciclo
2017-2018
se instalaron
CEPS en menor
proporción en
las escuelas
donde se
atiende a
población
indígena que en
las generales.



8.1 Escuelas con Consejos Escolares de Participación Social instalados y que sesionan

Escuelas con Consejos Escolares de Participación Social instalados y que sesionan por nivel y tipo de servicio

Al finalizar el ciclo escolar 2017-2018, de las 69 395 escuelas de educación preescolar generales e indígenas, 87% instaló su CEPS. Los consejos se instalaron en 88.3% de los preescolares del tipo de servicio general y en 73% de los que ofrecen educación indígena.

En cuanto los CEPS que sesionaron a lo largo del ciclo escolar, 85.8% del total de los preescolares generales e indígenas reportó haberlo hecho; en el caso de los primeros sesionó 87.4% de los consejos, y 70.8% en el de los segundos.



Del total de las escuelas primarias –generales e indígenas, públicas y privadas–, 89.5% realizó en el transcurso del ciclo escolar 2017-2018 la instalación de sus CEPS. Igual que en preescolar, en las primarias del tipo de servicio indígena se observó un porcentaje menor de instalación de CEPS (72.6%) respecto de las escuelas primarias generales públicas (91.5%) (tabla 8.1.1).

La información sobre la cantidad de escuelas cuyos CEPS sesionaron muestra que en 90.8% de las primarias generales públicas esto ocurrió, mientras que fue así sólo en 70.3% de las primarias indígenas públicas (tabla 8.1.1).

En educación secundaria los datos son similares a los reportados tanto en preescolar como en primaria: se observa que 89.4% de las escuelas instaló sus CEPS en el transcurso del ciclo escolar 2017-2018, y que éstos sesionaron en 88.3% de los casos.

El tipo de servicio donde se registró un menor porcentaje de escuelas con su consejo instalado fue el de secundarias para trabajadores (87.3%). En las escuelas de este tipo una proporción igual sesionó (87.3%).³ El otro tipo de servicio que tuvo un porcentaje bajo de escuelas con CEPS instalados fue el de telesecundaria (87.4%), donde además se registró que sesionaron en 86.5% de sus escuelas (tabla 8.1.1).



Sólo en las telesecundarias multigrado se observó una mayor instalación de CEPS respecto a sus pares de organización completa e, incluso, de otros tipos de servicio.

Consejos Escolares de Participación Social instalados y que sesionaron en las escuelas según su tipo de organización escolar

La información desagregada por tipo de organización escolar (tabla 8.1.2) muestra que se instalaron en menor medida los CEPS de los preescolares del tipo de servicio general multigrado –donde un solo docente atiende a estudiantes de más de un grado– (86.2%), respecto de los preescolares con organización escolar completa (89%).

Sin embargo, llama la atención que en los preescolares del tipo de servicio indígena hay una mayor proporción de CEPS instalados entre las escuelas multigrado (74.5%) respecto a los preescolares de organización escolar completa (71.3%), con una diferencia de 3.2 puntos porcentuales.

La información sobre las escuelas en donde los CEPS sesionaron a lo largo del ciclo escolar 2017-2018 muestra también que, mientras ello ocurrió en 85.2% de los preescolares generales multigrado, entre los preescolares generales de organización completa fue así en 88.2% de las escuelas (tabla 8.1.2).

Nuevamente se registra que entre los preescolares indígenas de organización multigrado sesionaron los CEPS de más escuelas (71.7%) que en los de organización completa (69.7%).

³ Como ya se señaló, los datos no refieren a los mismos centros de trabajo, ya que existen escuelas cuyos CEPS no sesionaron, a pesar de que se instalaron –el número igual de escuelas en ambos casos fue una mera coincidencia–.

Tabla 8.1.1 Escuelas con CEPS instalados y que sesionan por nivel educativo, tipo de servicio y sostenimiento (fin de ciclo escolar 2017-2018)

Nivel educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Total de escuelas	CEPS			
			Se instaló		Sesionó	
			Abs.	%	Abs.	%
Preescolar	General público	45 019	39 737	88.3	39 349	87.4
	Indígena público	9 813	7 159	73.0	6 945	70.8
	Privado	14 563	13 499	92.7	13 245	90.9
	Total	69 395	60 395	87.0	59 539	85.8
Primaria	General público	67 816	62 019	91.5	61 552	90.8
	Indígena público	10 253	7 439	72.6	7 209	70.3
	Privado	9 166	8 577	93.6	8 417	91.8
	Total	87 235	78 035	89.5	77 178	88.5
Secundaria	General público	7 398	6 856	92.7	6 802	91.9
	Técnica público	4 433	3 930	88.7	3 859	87.1
	Telesecundaria público	18 716	16 364	87.4	16 185	86.5
	Para trabajadores público	212	185	87.3	185	87.3
	Privado	5 392	5 000	92.7	4 908	91.0
	Total	36 151	32 335	89.4	31 939	88.3

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPVEE, 2019).

Tabla 8.1.2 Escuelas públicas con CEPS instalados y que sesionan por nivel educativo, tipo de servicio y organización escolar multigrado y completa (fin de ciclo escolar 2017-2018)

Nivel educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Organización escolar multigrado ¹				Organización escolar completa			
		Total de escuelas	CEPS			Total de escuelas	CEPS		
			Abs.	%	Sesionó		Abs.	%	Sesionó
Preescolar	General público	12 308	10 614	86.2	10 489	85.2	28 916	89.0	28 656
	Indígena público	5 230	3 894	74.5	3 749	71.7	3 259	71.3	3 190
	Total público	17 538	14 508	82.7	14 238	81.2	32 175	86.8	31 846
Primaria ²	General público	23 698	21 376	90.2	21 130	89.2	40 376	92.2	40 152
	Indígena público	6 758	4 861	71.9	4 694	69.5	2 573	73.8	2 509
	Total público	30 456	26 237	86.1	25 824	84.8	42 949	90.8	42 661
Secundaria	Telesecundaria pública	4 340	4 069	93.8	4 014	92.5	12 246	85.5	12 122
	Total telesecundaria pública	4 340	4 069	93.8	4 014	92.5	12 246	85.5	12 122

¹ La condición multigrado refiere en preescolar a las escuelas unitarias donde un docente se encarga de atender a estudiantes de más de un grado; en primaria, a las escuelas con uno, dos y máximo tres docentes; y en secundaria refiere a las escuelas unitarias y bidoctores. La clasificación se retoma de los datos al inicio del ciclo escolar 2018-2019. En el cálculo no se tomaron en cuenta 241 preescolares, 329 primarias y 50 telesecundarias que no fue posible clasificar como multigrado o de organización completa. Tampoco se consideraron en esta tabla a las escuelas privadas.

² En el caso de la educación primaria, en la categoría de escuelas de organización completa, se sumaron también las escuelas tetra y pentadoctores.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

La desagregación según la organización escolar (tabla 8.1.2), permite observar que se instalaron en menor medida los CEPS de las primarias multigrado, tanto generales (90.2%) como indígenas (71.9%), respecto de los de escuelas de organización completa generales (92.2%) e indígenas (73.8%). Este mismo comportamiento se observa en los datos referidos a las escuelas cuyos CEPS sesionaron: ello ocurrió en menos escuelas multigrado generales (89.2%) e indígenas (69.5%) que en primarias generales de organización completa (91.7%) e indígenas (72%), al contrario de lo que ocurre en la educación preescolar.

A propósito de las escuelas multigrado, destaca que las telesecundarias –unitarias y bidocentes– registran un porcentaje de instalación mayor de CEPS (93.8%) respecto a las telesecundarias de organización escolar completa (85.5%), con una diferencia de poco más de 8 puntos porcentuales; también se observa que en ellas se realizaron sesiones en una mayor proporción (92.5%) comparadas con las telesecundarias de organización completa (84.6%) (tabla 8.1.2). Llama la atención que el porcentaje de telesecundarias multigrado con CEPS instalados (93.8%) está incluso por arriba de las secundarias de los tipos de servicio general (92.7%) y técnica (88.7%) (tablas 8.1.1 y 8.1.2).



En Oaxaca, Michoacán y Chiapas hubo menores porcentajes de escuelas con CEPS instalados, tal vez porque ya hay otros tipos de organización social.

Consejos Escolares de Participación Social instalados y que sesionaron por entidad federativa

La desagregación de la información por entidad federativa mostró que en 28 de las 32 entidades federativas del país más de 90% de las escuelas de los tres niveles de educación básica contaba con sus CEPS instalados, y que en proporción similar sesionaron en el transcurso del ciclo escolar 2017-2018.

En Michoacán, Oaxaca y Chiapas se registraron sistemáticamente los menores porcentajes de escuelas con CEPS instalados y de escuelas donde sesionaron; las más bajas proporciones se registraron en las escuelas preescolares de Oaxaca, pues apenas 21.2% de ellas instaló sus CEPS y éstos sesionaron en 19.9% de los casos (tabla 8.1.3). Al respecto, es importante considerar que en dichas entidades federativas existen diferentes tipos de organización de padres y madres de familia, docentes e interesados en la mejora de las escuelas (como los comités de padres de familia), lo que puede estar provocando que los CEPS no se hayan instalado de manera generalizada, como ocurre en otras entidades en donde se ha adoptado esta figura.

También es notable el caso de Yucatán, donde los porcentajes registrados en el ciclo escolar 2017-2018 estaban por debajo del porcentaje nacional; las proporciones menores se registraron en preescolar, con 73.2% de escuelas cuyos CEPS se habían instalado y 73.4% de casos donde éstos sesionaban, mientras que en primaria y secundaria los valores eran iguales o mayores a 84.9%.

Tabla 8.1.3 Escuelas con CEPS instalados y que sesionaron por entidad federativa según nivel educativo (fin del ciclo escolar 2017-2018)

Entidad federativa	Preescolar						Primaria						Secundaria					
	CEPS			CEPS			CEPS			CEPS			CEPS			CEPS		
	Total de escuelas	Abs.	%	Total de escuelas	Abs.	%	Total de escuelas	Abs.	%	Total de escuelas	Abs.	%	Total de escuelas	Abs.	%	Total de escuelas	Abs.	%
Aguascalientes	538	518	96.3	517	96.1	96.1	660	653	98.9	655	99.2	99.2	343	335	97.7	340	99.1	99.1
Baja California	1364	1337	98.0	1324	97.1	97.1	1589	1574	99.1	1570	98.8	98.8	658	645	98.0	642	97.6	97.6
Baja California Sur	314	304	96.8	301	95.9	95.9	391	367	93.9	361	92.3	92.3	192	188	97.9	176	91.7	91.7
Campeche	533	530	99.4	527	98.9	98.9	692	686	99.1	686	99.1	99.1	279	276	98.9	278	99.6	99.6
Coahuila	1443	1438	99.7	1430	99.1	99.1	1776	1743	98.1	1758	99.0	99.0	618	611	98.9	613	99.2	99.2
Colima	309	299	96.8	302	97.7	97.7	463	451	97.4	452	97.6	97.6	169	165	97.6	160	94.7	94.7
Chiapas	4649	2148	46.2	1927	41.4	41.4	6445	3543	55.0	3248	50.4	50.4	1962	1423	72.5	1340	68.3	68.3
Chihuahua	1634	1573	96.3	1538	94.1	94.1	2454	2395	97.6	2341	95.4	95.4	842	819	97.3	795	94.4	94.4
Ciudad de México	2989	2945	98.5	2937	98.3	98.3	3076	3025	98.3	3004	97.7	97.7	1352	1333	98.6	1328	98.2	98.2
Durango	1104	1087	98.5	1082	98.0	98.0	2077	2021	97.3	2025	97.5	97.5	846	808	95.5	795	94.0	94.0
Guanajuato	3742	3682	98.4	3635	97.1	97.1	4078	4035	98.9	4006	98.2	98.2	1749	1729	98.9	1712	97.9	97.9
Guerrero	3203	3115	97.3	3114	97.2	97.2	4017	3831	95.4	3779	94.1	94.1	1598	1567	98.1	1555	97.3	97.3
Hidalgo	1913	1895	99.1	1896	99.1	99.1	2781	2747	98.8	2762	99.3	99.3	1158	1154	99.7	1156	99.8	99.8
Jalisco	4042	3905	96.6	3807	94.2	94.2	5282	5065	95.9	4979	94.3	94.3	1830	1731	94.6	1711	93.5	93.5
México	7067	7006	99.1	7008	99.2	99.2	7539	7504	99.5	7498	99.5	99.5	3713	3690	99.4	3690	99.4	99.4
Michoacán	3306	1182	35.8	931	28.2	28.2	4679	1725	36.9	1531	32.7	32.7	1568	510	32.5	418	26.7	26.7
Morelos	1160	1135	97.8	1112	95.9	95.9	1179	1160	98.4	1159	98.3	98.3	514	507	98.6	509	99.0	99.0
Nayarit	848	825	97.3	825	97.3	97.3	1067	1050	98.4	1046	98.0	98.0	531	521	98.1	523	98.5	98.5
Nuevo León	2394	2342	97.8	2311	96.5	96.5	2651	2548	96.1	2577	97.2	97.2	1038	1001	96.4	1011	97.4	97.4
Oaxaca	3922	831	21.2	780	19.9	19.9	4916	2978	60.6	2899	59.0	59.0	2247	675	30.0	628	27.9	27.9
Puebla	4010	3989	99.5	3994	99.6	99.6	4234	4209	99.4	4211	99.5	99.5	2211	2198	99.4	2201	99.5	99.5
Querétaro	982	949	96.6	945	96.2	96.2	1294	1266	97.8	1255	97.0	97.0	487	481	98.8	481	98.8	98.8
Quintana Roo	644	643	99.8	642	99.7	99.7	847	845	99.8	846	99.9	99.9	381	381	100.0	380	99.7	99.7
San Luis Potosí	2236	2210	98.8	2194	98.1	98.1	2639	2603	98.6	2605	98.7	98.7	1545	1522	98.5	1514	98.0	98.0
Sinaloa	1598	1531	95.8	1524	95.4	95.4	2203	2176	98.8	2175	98.7	98.7	865	828	95.7	826	95.5	95.5
Sonora	1293	1272	98.4	1244	96.2	96.2	1778	1738	97.8	1693	95.2	95.2	705	693	98.3	657	93.2	93.2
Tabasco	1561	1542	98.8	1540	98.7	98.7	1903	1879	98.7	1895	99.6	99.6	721	713	98.9	715	99.2	99.2
Tamaulipas	1679	1557	92.7	1557	92.7	92.7	2239	2169	96.9	2143	95.7	95.7	756	719	95.1	701	92.7	92.7
Tlaxcala	611	610	99.8	610	99.8	99.8	713	709	99.4	707	99.2	99.2	349	348	99.7	346	99.1	99.1
Veracruz	5950	5924	99.6	5921	99.5	99.5	8696	8625	99.2	8605	99.0	99.0	3250	3183	97.9	3162	97.3	97.3
Yucatán	961	703	73.2	705	73.4	73.4	1275	1129	88.5	1119	87.8	87.8	576	495	85.9	489	84.9	84.9
Zacatecas	1396	1368	98.0	1359	97.3	97.3	1602	1586	99.0	1588	99.1	99.1	1098	1086	98.9	1087	99.0	99.0
Nacional	69395	60395	87.0	59539	85.8	85.8	87235	78035	89.5	77178	88.5	88.5	36151	32335	89.4	31939	88.3	88.3

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019) (SEP-DGPPYE, 2019).



Los Consejos Escolares de Participación Social en la Educación en escuelas primarias por entidad federativa

Puesto que el nivel de primaria es el que cuenta con mayor proporción de escuelas, variable que explica en buena medida el comportamiento de los CEPS en el contexto del SEN, fue éste el que se escogió para construir el mapa temático del capítulo.

Sin duda, la participación de tutores, madres y padres de familia, en coordinación con las autoridades escolares para impulsar los procesos educativos escolares de aprendizaje y el seguimiento de la gestión escolar, es de la mayor importancia respecto a la instrumentación de las acciones relacionadas con la mejora continua.

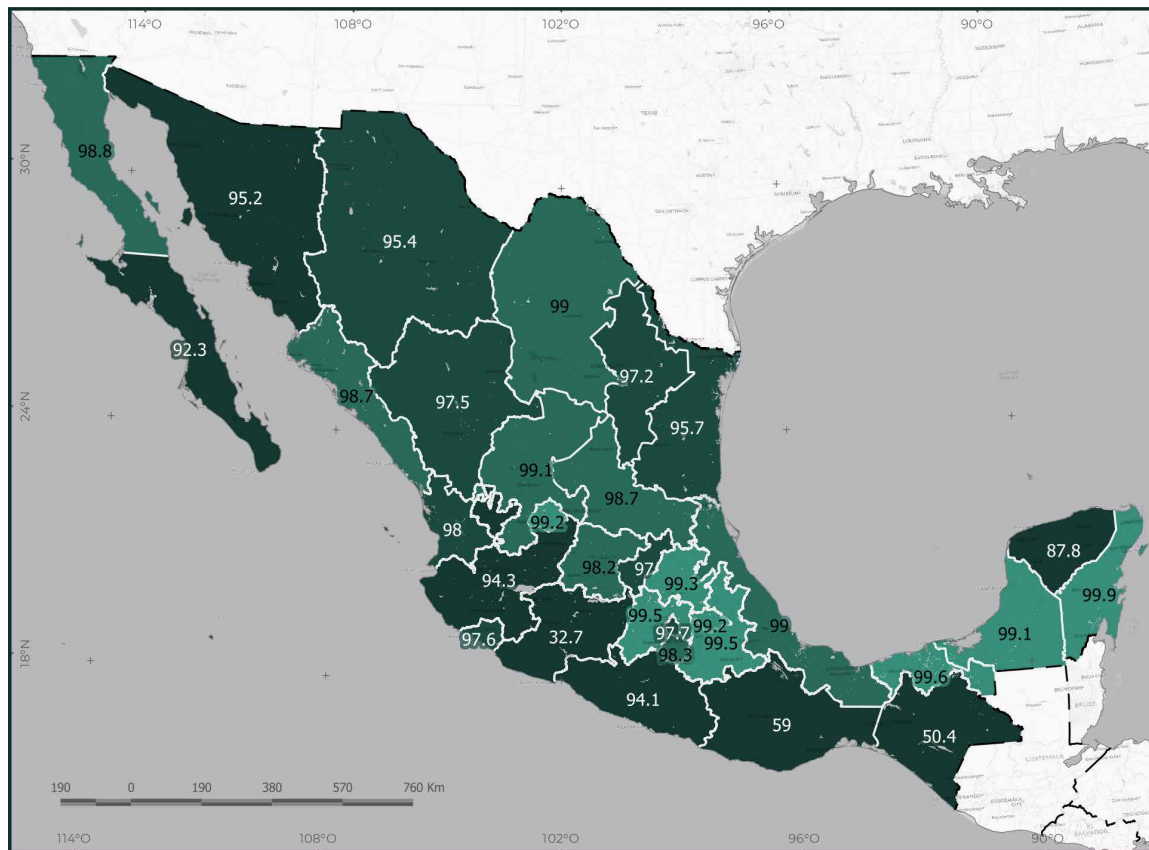
Una educación disponible, asequible, accesible, aceptable, equitativa e inclusiva se cumple con mayor facilidad si cuenta con la participación organizada, sistemática y continua de los padres o tutores de niñas, niños y adolescentes. La instalación y las sesiones de los Consejos Escolares de Participación Social conforman acciones que abonan a la transparencia y la rendición de cuentas sobre la gestión escolar y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con las cifras del Formato 911, 77178 CEPS de escuelas primarias sesionaron durante el ciclo escolar 2017-2018, lo que representa alrededor de 88.5% del total de las que hay en el país. Sin embargo, el nivel de participación no es homogéneo en todos los sistemas educativos estatales; como se señaló, esto es más notorio en Michoacán, Oaxaca, y Chiapas –entidades donde hay organizaciones distintas a los CEPS–, así como en Yucatán, donde los porcentajes de CEPS que sesionaron se encuentran en menor o mayor medida por abajo del porcentaje nacional.

Por otra parte, si consideramos que todos los consejos escolares deberían sesionar, llaman la atención las entidades que no alcanzan 95% de escuelas donde ello ocurrió, a pesar de encontrarse por arriba del porcentaje nacional: Baja California Sur, Jalisco y Guerrero se encuentran en esta situación.

Mapa 8.1. Consejos Escolares de Participación Social (CEPS)

Porcentaje de escuelas de educación primaria cuyo CEPS sesionó en el ciclo escolar 2017-2018



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019)* (SEP-DGPPYEE, 2019).

Nacional: 88.47

Estatat: máx.=99.88, mín.=32.72

■ 32.72 a 95.31

95.31 a 98.13

■ 98.13 a 99.13

■ 99.13 a 99.88

Si bien los datos son limitados, permiten la aproximación a un tema que ha adquirido relevancia, porque se considera que la participación social es un factor importante para el desarrollo de los procesos contextualizados que exige la mejora continua de la educación.

Entre los hallazgos destaca que, si bien en ninguno de los niveles educativos o tipos de servicio estudiados se alcanzó la totalidad en la instalación y la realización de sesiones, los porcentajes en ambos rubros son altos, y eso sucede aun en las escuelas cuya organización escolar es multigrado.

Incluso con tales porcentajes, se aprecia que en algunas entidades federativas es necesario reforzar procesos de gestión local para que todas las escuelas cuenten con este órgano de participación. Sin embargo, también es preciso aclarar que, aun cuando no todas cuenten con CEPS instalados y que sesionan, pueden existir otros tipos de comités y organizaciones de padres y madres de familia mediante los cuales se desarrollan los procesos de participación social.



Referencias

- Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (2020). *Consejos Escolares de Participación Social. Qué hacemos*.
- Secretaría de Educación Pública (2016a). *Acuerdo número 02/05/16 por el que se establecen los Lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos Escolares de Participación Social en la Educación*. Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública (2016b). *Indicadores del ciclo funcional de los Consejos Escolares de Participación Social en la Educación. Informe ciclo escolar 2014-2015*.
- Secretaría de Educación Pública (2017, 24 de agosto). *Acuerdo número 08/08/17 que modifica el diverso número 02/05/16 por el que se establecen los Lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación, publicado el 11 de mayo de 2016*. Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública (2019, 3 de octubre). *Acuerdo por el que se emiten los Lineamientos de Operación del Programa La Escuela es Nuestra*. Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2019). *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclos escolares 2000-2001 a 2018-2019) [bases de datos]*.



RESULTADOS EDUCATIVOS

El ejercicio del derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) se asocia estrechamente con el de otros derechos humanos, en conjunto imprescindibles a fin de que cada persona tenga la oportunidad de mejorar su calidad de vida. Las dificultades en el acceso a una educación buena y con justicia social colocan a las personas en condición de desventaja o discriminación, pues las privan de las herramientas básicas para desarrollarse y potenciar sus cualidades, e incluso para defender otros derechos y pugnar por ellos. Así, los beneficios de la educación pueden reflejarse no sólo en la obtención de un grado o un nivel de logro, sino trascender también a los ámbitos económico, social, cultural y laboral, entre otros. Además, siendo el principal medio para incrementar las capacidades y competencias de las personas, enriquece los recursos humanos del país y propicia así su desarrollo económico, técnico, científico y social.

Los indicadores que se presentan a lo largo de este capítulo dan cuenta de los resultados y beneficios de la educación en diversos ámbitos. A fin de valorar el aprendizaje de las y los estudiantes de acuerdo con su edad y el grado que cursan, la primera sección aporta datos sobre los resultados de logro en los centros escolares a corto plazo de las pruebas del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planae) 2018 y del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), que se aplicaron, respectivamente, a alumnos del último grado en las escuelas secundarias y de 15 años en secundarias y planteles de educación media superior. La información procedente de pruebas estandarizadas sobre el logro y las competencias alcanzados por los estudiantes constituye un aspecto necesario, pero no suficiente, para valorar los avances y resultados del Sistema Educativo Nacional (SEN) respecto a la garantía de ofrecer un conjunto de aprendizajes que deben ser parte de la experiencia educativa de NNAJ, independientemente de sus diferentes contextos y culturas, así como de las desigualdades existentes entre ellos: todas y todos deberían tener acceso a una buena educación. También es necesario enfatizar que la valoración última de los resultados educativos no sólo implica la obtención de un nivel o puntaje determinado: los aprendizajes logrados por el alumnado serán duraderos en la medida en que incentiven su desarrollo personal y la educación tenga impacto en el sistema social. Si dichos aprendizajes abonan a una educación relevante y trascendente, NNAJ contarán con herramientas para desenvolverse en los distintos ámbitos de su vida.



El segundo apartado contiene la medición, a través de indicadores, de los avances del SEN en la garantía a la población mexicana del acceso a la educación básica y la obligatoria. A pesar de los grandes progresos en materia de cobertura de primaria y secundaria, aún algunos sectores de la población no logran completar la educación básica, especialmente aquellos en circunstancias de vulnerabilidad (por bajos ingresos, pobreza, discapacidad o condición indígena, entre otras). Asimismo, la obligatoriedad de la educación media superior, vigente desde 2013, plantea la necesidad de revisar los avances en la cobertura de este tipo educativo. De tal forma, con el propósito de cuantificar los logros del SEN para dar atención a la necesidad social en cuestión, se presentan el grado promedio de escolaridad; el porcentaje de población joven –en el rango de edad de 20 a 24 años– con educación básica y obligatoria completas, y la proporción de la población adulta –de 25 años y más– con estudios de educación superior; se incluye el porcentaje de analfabetismo de la población de 15 años y más, cifra todavía relevante en nuestro país, porque dimensiona la garantía del mínimo aprendizaje que el sistema educativo puede otorgarle a la población y es un reflejo de la desigualdad en la sociedad, pues no se le encuentra uniformemente entre las diversas subpoblaciones del país y afecta sobre todo a sectores en situación de vulnerabilidad.

Por último, los indicadores de la tercera sección ayudan a valorar la relevancia y la trascendencia de la educación mediante sus resultados en el mercado laboral. No se trata sólo de vincular la formación académica con una mayor productividad o un mayor salario, sino de indagar las medidas, por un lado, en que la educación se ha convertido en un agente de bienestar para desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios en la vida económica, y, por otro, en que ha sido trascendente, en virtud de su impulso al pensamiento crítico orientado a la transformación social y su formación de aprendizajes para afrontar escenarios futuros, como el de la vida laboral.

9.1

Logro y competencias de los estudiantes



En 28.1% de las secundarias evaluadas en Planea más de la mitad de los estudiantes se ubicó en el nivel de logro Insuficiente en las dos materias consideradas; la mayoría de tales escuelas está en municipios de alta y muy alta marginación.

Escuelas secundarias con alumnos en nivel Insuficiente según Planea 2019

De 2015 a 2018 las evaluaciones del logro de los estudiantes se ocupaban de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y de Matemáticas, a través de Planea, que valoraba a estudiantes en tercer grado de preescolar, sexto de primaria, tercero de secundaria y último grado de educación media superior. El objetivo de estas evaluaciones era conocer en qué medida los estudiantes de distintos niveles de la educación obligatoria lograban un conjunto de aprendizajes denominados *clave* y establecidos en el currículo. Para ello, se realizaban simultáneamente en dos modalidades: el propósito de la primera –llamada *SEN*– era otorgar información del Sistema Educativo Nacional en su conjunto a las autoridades federales y locales así como a la sociedad en general mediante su aplicación a una muestra de escuelas y alumnos en un esquema matricial; en la segunda, llamada *Escuelas*, una prueba única –no matricial– se aplicaba a una muestra aleatoria de alumnos en todos los centros escolares no

comprendidos en el operativo muestral, y les proveía a las escuelas una valoración del logro de aprendizaje de sus estudiantes en los ámbitos evaluados, con el propósito de que fuera un insumo para los equipos docentes y directivos de las instituciones escolares, así como para los planteles de educación básica y media superior.

En 2019 la aplicación de Planea en secundarias se llevó a cabo sólo en la modalidad de centros escolares (Escuelas), por lo cual no permite valorar el conjunto del SEN y sus resultados no pueden interpretarse en términos de la cantidad o proporción de alumnos en cada uno de los niveles de logro a escalas nacional, estatal o de tipo de servicio.¹ La información que proporciona es sólo útil para los centros escolares: a esa escala sí es posible valorar el logro de los estudiantes y conocer qué proporción de ellos se encuentra en cada uno de los niveles definidos para Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas.

De acuerdo con el puntaje obtenido en estas materias, los alumnos evaluados por Planea en los centros escolares se clasifican en cuatro niveles de logro: *Insuficiente*, *Básico*, *Satisfactorio* y *Sobresaliente*. Cuando un estudiante se encuentra en la categoría Insuficiente (o nivel I), no tiene un conocimiento básico de los aprendizajes clave del currículo, es decir, carece de aprendizajes fundamentales sobre las competencias de Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas. En Lenguaje y Comunicación, por ejemplo, aunque logra identificar definiciones y explicaciones en artículos de divulgación científica, así como la función y los recursos lingüísticos en anuncios publicitarios, además de comprender el tema de un ensayo, no es capaz de reconocer la trama y el conflicto en un cuento, interpretar el lenguaje figurado de un poema, organizar información pertinente y no pertinente para el objetivo de una encuesta ni identificar el propósito, el tema, la opinión y las evidencias de los textos argumentativos. Por otro lado, en Matemáticas algunos de los aprendizajes que ejemplifican este nivel de logro son: los alumnos resuelven problemas que implican estrategias de conteo básicas (visuales) o suponen comparar o realizar cálculos con números naturales, pero no resuelven problemas con números decimales o ecuaciones lineales sencillas, ni llevan a cabo algoritmos elaborados (como la raíz cuadrada y el máximo común divisor); tampoco son capaces de efectuar el cálculo del volumen de cuerpos con caras planas, el reconocimiento o la expresión de relaciones de proporcionalidad directa, ni el planteamiento de relaciones sencillas de proporcionalidad inversa.

Puesto que no es posible afirmar cuántos ni qué porcentaje de los estudiantes evaluados se encuentran en cada uno de los niveles de logro a escala nacional o estatal, o en cada tipo de servicio, se utiliza la información de los centros escolares como

¹ Generar estimaciones agregando los puntajes individuales de los estudiantes en escalas mayores a la de centro escolar puede provocar sesgos respecto a las características de las subpoblaciones en un grado desconocido. Concretamente, sumar de forma individual los puntajes de los alumnos para obtener un promedio estatal, regional o nacional con esta información excedería los alcances de la evaluación tal como se aplicó en 2019 (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020a). Así, puesto que los datos que se presentan en esta sección parten de considerar a la escuela como la unidad de análisis, la interpretación se limita a describir los porcentajes de estudiantes por niveles de logro obtenidos por cada escuela.

unidad de análisis para conocer cuántas y cuáles son las características de las escuelas donde hay un mayor porcentaje de alumnos con nivel Insuficiente en ambas materias evaluadas. Se toma como punto de corte el que en una escuela haya más de 50% de estudiantes en ese nivel, pues ello significa que en ese centro escolar más de la mitad de los alumnos no logró tener los aprendizajes mínimos esperados hacia el final de la secundaria para avanzar sin dificultad hacia la educación media superior. El resto se ubica en los otros niveles de logro, que garantizan al menos un aprendizaje básico de los contenidos evaluados.

De acuerdo con este umbral, las escuelas evaluadas en Planea 2019 se clasificaron en cuatro grupos excluyentes (tabla 9.1.1.1) según el porcentaje de estudiantes en nivel I en las dos materias evaluadas. Las escuelas con menos de 50% de alumnos en nivel Insuficiente tanto en Lenguaje y Comunicación como en Matemáticas representaron 32.5% del total de secundarias evaluadas en 2019, es decir, en 11 080 escuelas de las 34 124 evaluadas más de la mitad de los estudiantes se ubicó en los niveles de logro que al menos aseguran los aprendizajes básicos del currículo de secundaria: Básico, Satisfactorio o Sobresaliente. En 1109 secundarias más de la mitad de los alumnos evaluados se ubicó en el nivel Insuficiente en Lenguaje y Comunicación, pero menos de la mitad obtuvo ese nivel de logro en Matemáticas; esto es, en 3.3% de las escuelas evaluadas la mitad o más alumnos no mostraron, de acuerdo con la prueba, el dominio de los aprendizajes básicos en Lenguaje y Comunicación, pero ello sí ocurrió en Matemáticas.

Tabla 9.1.1.1 Porcentaje de escuelas secundarias evaluadas en Planea 2019 según el porcentaje de alumnos en nivel Insuficiente

Porcentaje	Escuelas	Clasificación
32.5	11 080	Escuelas con menos de 50% de sus alumnos en nivel Insuficiente en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas
3.3	1 109	Escuelas con más de 50% de sus alumnos en nivel Insuficiente en Lenguaje y Comunicación pero no en Matemáticas
36.2	12 353	Escuelas con más de 50% de sus alumnos en nivel Insuficiente en Matemáticas pero no en Lenguaje y Comunicación
28.1	9 582	Escuelas con más de 50% de sus alumnos en nivel Insuficiente en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas

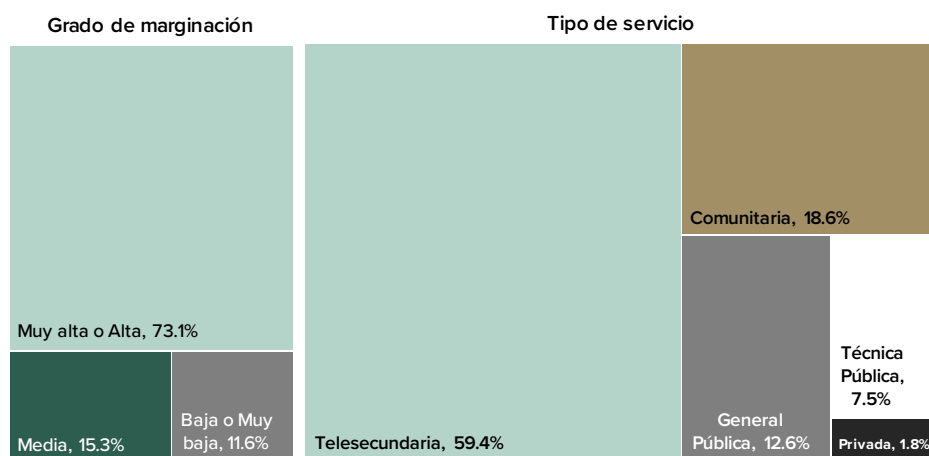
Fuente: Mejoredu, cálculos con base en el *Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (Planea) 2019* (SEP, 2019).

En sentido contrario, en 36.2% de las escuelas evaluadas en Planea 2019 más de 50% de los alumnos se ubicó en el nivel Insuficiente en Matemáticas, pero menos de la mitad obtuvo ese nivel de logro en Lenguaje y Comunicación. Ello significa que en 12 353 secundarias más de la mitad de los alumnos evaluados mostró un dominio al menos básico en esta última materia, pero una proporción similar no parece contar con los aprendizajes mínimos en Matemáticas. Finalmente, en 28.1% de las secundarias donde se aplicó Planea 2019 más de la mitad de los estudiantes se ubicó en el nivel Insuficiente tanto en Lenguaje y Comunicación como en Matemáticas, es decir, en 9 582 centros escolares más de 50% del alumnado no posee los aprendizajes al

menos básicos de los currículos de ambas materias evaluadas. Es posible identificar estos centros como escuelas que requieren atención prioritaria, pues la mayoría de sus educandos obtuvo bajos niveles de logro, y tendrán que redoblar esfuerzos para asegurar que en el futuro inmediato obtengan los aprendizajes esperados al término de ese nivel educativo; podrían constituir el primer conjunto prioritario sobre el cual las autoridades federales y locales, los supervisores e, incluso, docentes y directivos deben aplicar acciones y esfuerzos tendentes a elevar el nivel de aprendizaje de manera focalizada.

De las 9 582 secundarias donde más de la mitad de los alumnos se ubicó en el nivel de logro Insuficiente en Lenguaje y Comunicación y en Matemáticas, la mayoría se encuentra en municipios de alta o muy alta marginación (73.1% del total); 15.3% en municipios de marginación media; y sólo 11.6% en municipios de baja o muy baja marginación. Casi 60% son telesecundarias; 18.6%, de servicio comunitario; 12.6%, generales públicas, y 7.5%, técnicas públicas. Sólo 168 escuelas son de sostenimiento privado, lo que representa 1.8% del total en esta situación (gráfica 9.1.1.1).

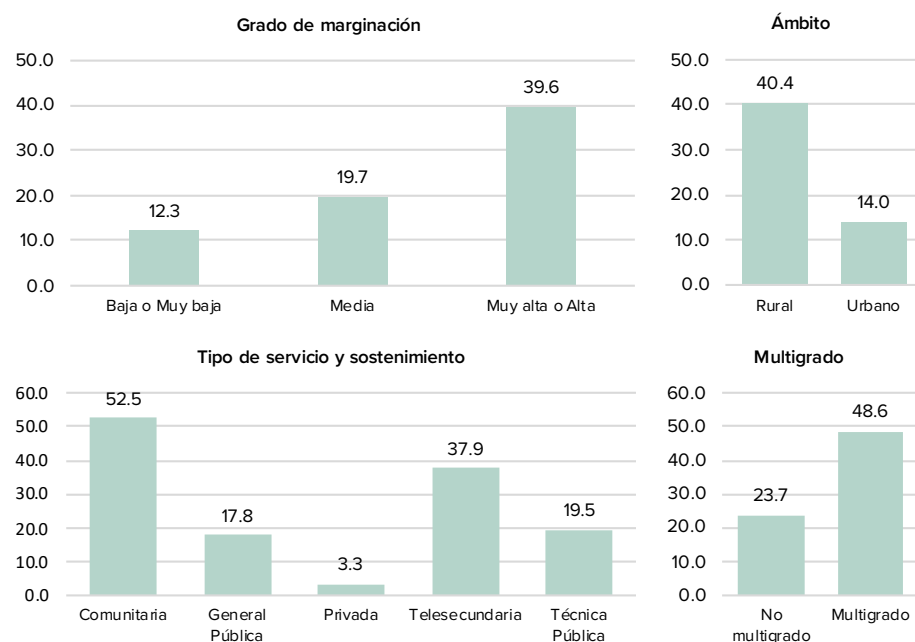
Gráfica 9.1.1.1 Caracterización de las escuelas secundarias evaluadas en Planea con más de 50% de sus alumnos en nivel Insuficiente en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en el *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) 2019* (SEP, 2019).

Del total de secundarias localizadas en municipios de alta y muy alta marginación, 4 de cada 10 son escuelas donde la mayoría de los alumnos se ubicó en el nivel Insuficiente en Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas (gráfica 9.1.1.2). Esto mismo ocurre en 2 de cada 10 escuelas de marginación media, y en 12.3% de las de marginación baja o muy baja. La circunstancia descrita se observa también en 4 de cada 10 escuelas ubicadas en municipios rurales, así como en más de la mitad de las secundarias comunitarias. En las secundarias generales el porcentaje representa 17.8%; en las técnicas, 19.5%; en las telesecundarias, 37.9%; y entre las escuelas multigrado, casi la mitad (48.6%).

Gráfica 9.1.1.2 Porcentaje de escuelas secundarias evaluadas en Planea con más de 50% de sus alumnos en nivel Insuficiente en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas por características seleccionadas (2019)



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en el *Plan Nacional para la Evaluación los Aprendizajes (Planea) 2019* (SEP, 2019).

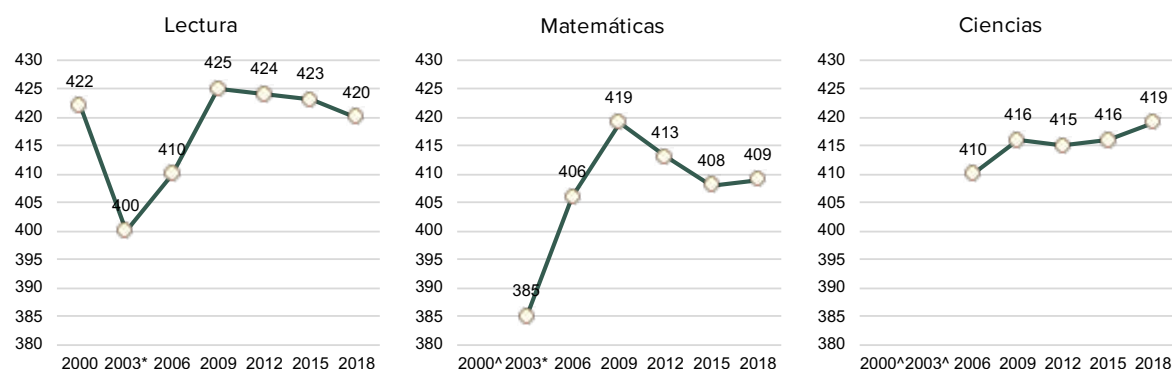
Desempeño en PISA

El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes es una prueba estandarizada que promueve la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) con el objetivo de evaluar la formación de los alumnos hacia el final de la enseñanza básica. En México se aplica a estudiantes de 15 años matriculados en el último grado de secundaria, en el primer año de la educación media superior o en algún programa de capacitación para el trabajo. En 2018 setenta y nueve países la aplicaron, y se evaluaron las áreas de Lectura, Matemáticas y Competencia Científica. Esta evaluación no se concentra en medir los aprendizajes de un currículo establecido —como lo hace Planea—, sino el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o resolver problemas planteados en varias situaciones dentro de cada campo considerado. Así, sus resultados pueden ser un referente de las competencias y habilidades esenciales que las y los estudiantes han logrado a lo largo de su trayectoria educativa hasta los 15 años, edad en la que, se juzga, la población transita hacia la educación superior o el mercado laboral.

La valoración de competencias en Matemáticas, Lectura o Ciencias —que no son completamente desarrolladas en el ámbito escolar— limita la posibilidad de realizar análisis o recomendaciones para mejorar el funcionamiento de los centros escolares; el aporte más importante de PISA es facilitar la comparación del sistema educativo en distintos puntos del tiempo y con sistemas de otros países.

Entre 2003 y 2018, los puntajes promedio de desempeño en las tres competencias evaluadas se han mantenido sin grandes cambios en una tendencia prácticamente plana (gráfica 9.1.2.1). Sólo hay una diferencia estadísticamente significativa entre 2003 y 2018 en el desempeño promedio en Matemáticas (que pasó de 385 a 409) y en Lectura (de 400 a 420). Comparado con el del resto de las aplicaciones, el resultado de 2018 no cambia en ninguno de los dominios evaluados. En ciencias, el promedio se ha mantenido estable en todas las aplicaciones de PISA.

Gráfica 9.1.2.1 Desempeño promedio en las competencias evaluadas por PISA (2000-2018)



*Diferencia estadísticamente significativa con respecto a 2018.

^ Datos no disponibles.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en *Programme for International Student Assessment* (OCDE, 2018).

En la tabla 9.1.2.1 se muestran los resultados de la aplicación de PISA en México 2018; como se observa, en el área de Lectura 44.7% de estudiantes de 15 años había obtenido un bajo desempeño² en las pruebas, mientras que sólo 6.1% había logrado un alto resultado. La única diferencia relevante según el género mostró que una proporción menor de mujeres (41.7%) tenía bajo desempeño en Lectura respecto a los hombres (47.9%). Sin embargo, las proporciones de estudiantes con bajo desempeño en las tres áreas son altas.

En el área de Matemáticas, 56.2% de estudiantes tuvo un bajo desempeño, mientras que apenas 4.2% consiguió un alto desempeño. En este caso, se aprecian diferencias tanto en la proporción de hombres con bajo desempeño (53.3%) respecto a las mujeres (59%), como en el porcentaje de ellos que logró un alto desempeño (5.4%) en relación con ellas (3.1%).

² Los subniveles <1c, 1c, 1b y 1a describen todos el bajo desempeño en las competencias de Lectura, Matemáticas y ciencias. Los que se encuentran por debajo del 1b se introdujeron apenas en la aplicación de 2018. Los resultados de PISA distinguen todo el nivel 1 como el de más bajas competencias. En el contexto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible el nivel 2 de esta prueba está identificado como el "nivel mínimo de competencia" que todos los jóvenes deben adquirir al final de la educación secundaria.



Tabla 9.1.2.1 Porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo y alto desempeño en las competencias evaluadas en PISA por sexo (2018)

Sexo	Bajo desempeño ¹	Nivel II	Nivel III	Alto desempeño ²
	%	%	%	%
Lectura				
Hombres	47.9	30.1	16.5	5.5
Mujeres	41.7 *	33.2	18.4	6.7
Total	44.7	31.7	17.5	6.1
Matemáticas				
Hombres	53.3	26.6	14.7	5.4
Mujeres	59.0 *	26.2	11.7 *	3.1 *
Total	56.2	26.4	13.1	4.2
Ciencias				
Hombres	44.8	34.2	16.5	4.5
Mujeres	48.6	33.7	14.5	3.2
Total	46.8	33.9	15.5	3.8

¹ El bajo desempeño incluye los niveles de desempeño 1a, 1b, 1c y Debajo del nivel 1c en las competencias evaluadas por PISA.

² El alto desempeño incluye los niveles 4 a 6 en las competencias evaluadas por PISA.

* Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto a hombres.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en *Programme for International Student Assessment* (OCDE, 2018).

En el área de ciencias, los estudiantes mexicanos con bajo desempeño representan 46.8%, mientras que 3.8% tenía un alto desempeño. Aquí no se aprecian diferencias importantes en las proporciones de hombres y de mujeres respecto de los niveles de logro.

9.2

Avances en la escolarización de la población



Grado promedio de escolaridad

En 2018 el GPE de toda la población de 15 años o más fue de 9.4 grados, y de 6 y 5.6, respectivamente, cuando ésta era HLI o tenía una discapacidad.

El grado de escolaridad alcanzado por la población mexicana puede entenderse como el resultado del proceso histórico originado por la tarea constitucional asignada al SEN de garantizar a la población la educación obligatoria. Dicho proceso inició en 1934, cuando se decretó por primera vez la obligatoriedad de la educación primaria. En 1993 la educación secundaria se hizo obligatoria para la totalidad de niñas y niños y, a partir de 2004, se añadió la educación preescolar. En 2012 se sumó la educación media superior, y en 2019 se decretó que la educación inicial y la educación superior también serían obligatorias, pero de forma progresiva. Este proceso de garantizar un nivel o tipo educativo mínimo que deben cursar las y los ciudadanos del país en efecto ha logrado aumentar el grado promedio de escolaridad (GPE); basta decir que en 1960 éste era de sólo de 2.5 grados, y que sesenta años después aumentó casi 7 grados; es decir, poco más de uno por década. Tal incremento paulatino debe contextualizarse, ya que los avances no han sido homogéneos en todos los segmentos de la población.

El GPE se mide en años y representa el número de grados escolares que la población ha logrado cursar. Por supuesto, como una medida que resume un atributo de la población, el promedio o la media se obtiene de una diversidad de valores, la cual conviene desagregar según ciertas características que colocan a la población en condiciones de vulnerabilidad, desventaja o discriminación y se asocian con un bajo GPE. Además, éste es una medida que resume los avances del Estado mexicano en el cumplimiento del derecho a la educación. Generalmente, el indicador incluye a la población mayor de 15 años, edad mínima de ingreso al mercado laboral y que en muchos casos marca el fin de la trayectoria escolar, de acuerdo con estándares nacionales e internacionales. Como parámetro convencional, el conteo de grados o años de escolaridad comienza a partir de la educación primaria; por ejemplo, alguien con educación primaria completa como máximo nivel cursado tendrá seis grados de escolaridad. El más bajo puede ser cero –y describe a las personas que no cursaron la primaria–, mientras que el máximo supera los doce grados –equivalentes a haber concluido la educación media superior–, y podría alcanzar hasta veintitrés, en el caso de estudios de licenciatura o ingeniería, maestría y doctorado. Las fuentes de información que permiten estimar este indicador son los censos de población y algunas encuestas en hogares; en esta ocasión se utilizó la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH).

En 2018 el grado promedio de escolaridad de la población de 15 o más años fue de 9.4, equivalentes a tener la educación secundaria completa y haber cursado, sin concluirlo, el primer grado de la educación media superior. Si se compara con el valor de 2012, que fue de 8.8 grados, hubo un ligero incremento en los últimos seis años. El avance de este indicador obedece principalmente a la contribución de los grupos de edad más jóvenes, que con mayor frecuencia lograron completar la educación básica, en comparación con las personas de generaciones anteriores. Por un lado, la escolaridad media de la población que en 2018 tenía entre 55 y 64 años de edad –y hace cuarenta años, cuando sólo la educación primaria era obligatoria, tenía entre 15 y 24 años– fue de 8 grados, equivalentes a haber cursado hasta el segundo año de la secundaria; por otro lado, la escolaridad media de la población que en 2018 tenía entre 15 y 24 años de edad –y hace 9, cuando la educación secundaria ya también era obligatoria, tenía entre 6 y 15 años– fue de 10.5 grados, equivalentes a haber cursado el segundo año de la educación media superior, sin concluirlo (tabla 9.2.1.1). Por esta razón, además de presentarse el indicador para la población de 15 años, se incluyen también distintos grupos de edad, lo que permite observar las diferencias entre generaciones.

Aparte de la edad, otras características de la población diferencian el grado de escolaridad alcanzado. Al desagregar por sexo, tanto en 2012 como en 2018 se observa una ventaja favorable a las mujeres en el grupo de edad de 15 a 24 años; sin embargo, fue favorable para los hombres en el resto de los grupos, y de manera más acentuada en el de 55 a 64 años. La población de 15 años y más en condiciones de vulnerabilidad tiene un menor grado de escolaridad en 2018 con respecto a quienes no están en esa situación; la población en situación de pobreza presenta en promedio casi 5 grados menos que la no pobre ni vulnerable.

Tabla 9.2.1.1 Grado promedio de escolaridad por característica seleccionada según grupo de edad (2012 y 2018)

Característica seleccionada	15 a 24 años		25 a 34 años		55 a 64 años		25 o más años		15 o más años	
	2012	2018	2012	2018	2012	2018	2012	2018	2012	2018
Nacional	10.1	10.5	10.3	11.1	7.0	8.0	8.4	9.0	8.8	9.4
Sexo										
Hombre	10.0	10.3	10.3	11.1	7.6	8.5	8.7	9.3	9.0	9.5
Mujer	10.2	10.6	10.2	11.1	6.4	7.5	8.1	8.8	8.6	9.2
Tamaño de localidad										
Menor a 2 500 habitantes	9.0	9.5	8.0	8.9	3.5	4.6	5.5	6.4	6.4	7.1
Mayor o igual a 2 500 habitantes	10.4	10.8	10.9	11.7	7.9	8.9	9.2	9.8	9.5	10.0
Marginación municipal										
Alta y muy alta	8.6	9.2	7.5	8.6	2.9	4.3	4.9	5.9	5.9	6.7
Media, baja y muy baja	10.3	10.7	10.5	11.4	7.3	8.4	8.7	9.4	9.1	9.7
Condición étnica										
Indígena	9.0	9.3	7.9	9.1	3.4	4.5	5.5	6.2	6.4	7.0
Resto de la población	10.2	10.6	10.5	11.3	7.3	8.3	8.7	9.3	9.1	9.6
Condición de hablante de lengua indígena										
Hablante de lengua indígena	8.3	8.6	7.1	8.2	3.1	4.1	4.7	5.4	5.4	6.0
No hablante de lengua indígena	10.2	10.6	10.5	11.2	7.3	8.2	8.7	9.3	9.1	9.6
Condición de discapacidad										
Con discapacidad	6.9	7.7	6.4	7.4	5.1	6.3	4.6	5.5	4.8	5.6
Sin discapacidad	10.2	10.5	10.4	11.2	7.3	8.3	8.8	9.5	9.2	9.8
Quintil de ingreso per cápita										
I	8.8	9.2	7.3	8.3	3.6	4.5	5.4	6.0	6.2	6.7
II	9.5	10.0	8.7	9.6	4.5	5.7	6.6	7.4	7.4	8.1
III	10.0	10.4	9.6	10.6	5.6	6.7	7.6	8.4	8.3	8.9
IV	10.5	10.9	11.0	11.7	7.2	8.3	8.9	9.6	9.3	9.9
V	11.5	11.8	13.8	14.2	11.1	11.8	12.1	12.5	12.0	12.4
Condición de pobreza										
Pobreza	9.3	9.7	8.2	9.1	4.0	5.0	6.1	6.7	6.9	7.5
Pobreza extrema	7.7	7.8	5.9	6.7	2.3	2.8	4.0	4.4	4.9	5.2
Pobreza moderada	9.7	10.1	8.8	9.6	4.6	5.5	6.7	7.2	7.5	8.0
Vulnerable por carencias sociales	10.3	10.6	11.1	11.6	6.3	7.3	8.5	9.0	9.0	9.4
Vulnerable por ingresos	10.9	11.0	10.8	11.4	8.3	8.8	9.5	9.8	9.8	10.1
No pobre y no vulnerable	11.6	11.7	13.5	13.8	11.4	12.0	12.1	12.4	12.0	12.3

* Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto a la categoría previa.

** Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto a la categoría no pobre y no vulnerable.

* Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto al año anterior.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en el *Módulo de Condiciones Socioeconómicas 2012* (INEGI, 2013), la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018* (INEGI, 2019), el *Índice de marginación por municipio 2010 y 2015* (Conapo, 2016) y la *Medición de la pobreza 2012 y 2018* (Coneval, 2019).

En 2018 los hablantes de alguna de las 364 variantes lingüísticas de los pueblos indígenas que residen en el país (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2008) en el grupo de 15 años o más tuvieron un grado de escolaridad equivalente a sexto de primaria, lo cual contrasta con la situación de la población no hablante de lengua indígena (HLI), cuyo grado promedio de escolaridad alcanzó 9.6 años –equivalentes a cursar el primer año de la educación media superior–. Esta brecha entre hablantes y no hablantes de alguna lengua indígena fue menor en el caso de las cohortes más contemporáneas: en el grupo de edad de 15 a 24 años el grado promedio fue de 8.6 para los HLI y de 10.6 para su contraparte; en el grupo de edad de 55 a 64 años éste fue de 4.1 y de 8.2, respectivamente (tabla 9.2.1.1).

La población que reportó tener al menos una dificultad para realizar las actividades de su vida habitual, como caminar, ver, hablar, oír, aprender o atender el cuidado personal –es decir, con alguna discapacidad–, presentó los más bajos GPE con respecto a su opuesto en cada grupo de edad analizado. En 2018 el grado promedio de escolaridad de una persona con discapacidad en el grupo de edad de 15 años o más fue de 5.6 grados; en el de 25 a 34 años, de 7.4 grados; y en el de 55 a 64 años, de 6.3 grados. En contraste, para la población sin discapacidad estas cifras fueron de 9.8, 11.2 y 8.3, respectivamente, y en cada caso resultaron ligeramente mayores a las de 2012.

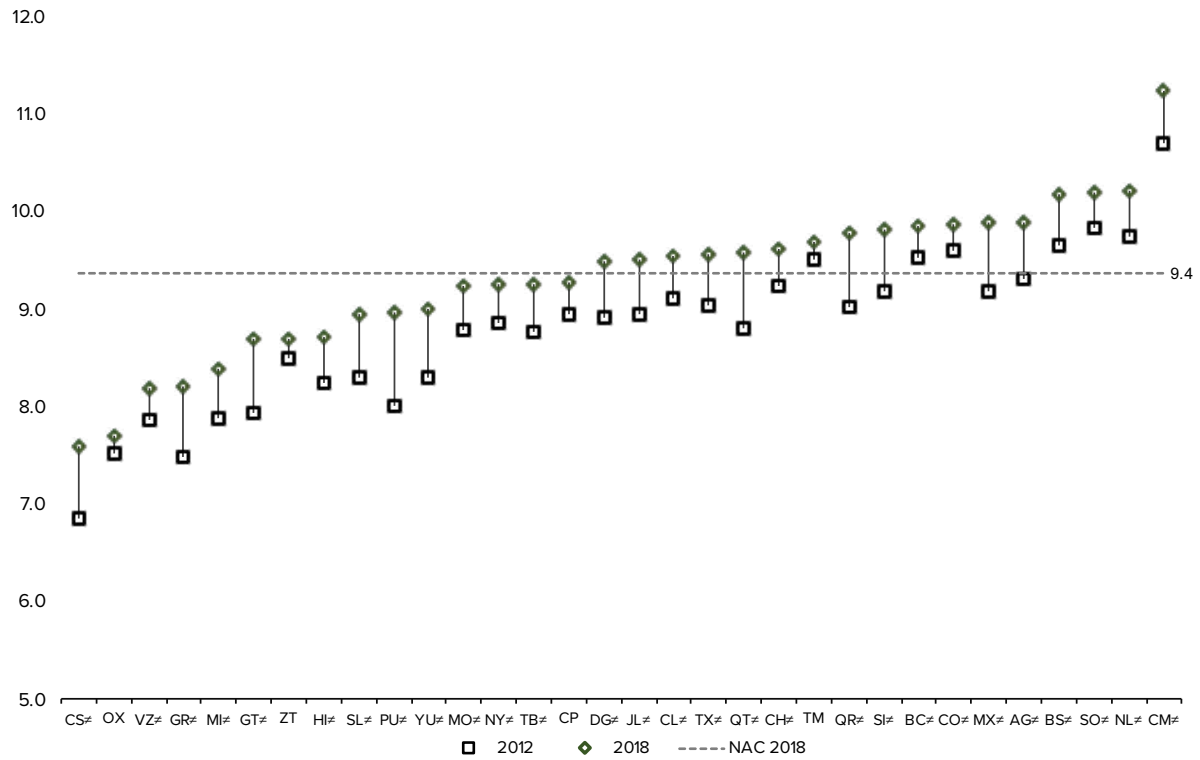
El SEN puede concebirse como el conjunto de los sistemas educativos de cada una de las entidades federativas, los cuales muestran resultados diferenciados en cuanto a este indicador. Al examinar el GPE de la población de 15 o más años por entidad federativa, se observan dos escenarios extremos: por un lado, con la cifra más baja del país y por debajo de la cifra nacional, tanto en 2012 como en 2018, se encontraron Chiapas (7.6) y Oaxaca (7.7), con un GPE apenas equivalente a primero de secundaria. En el otro extremo, la Ciudad de México tuvo el promedio más alto del país (11.2 años), equivalente al segundo año de educación media superior; le siguen Nuevo León, Sonora y Baja California Sur, las tres con un GPE de 10.2 años.

Así, mientras en las zonas geográficas asociadas con las mayores desventajas económicas en el sur del país –Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Veracruz– la población alcanzó un promedio de escolaridad equivalente a haber cursado el primer año de la educación secundaria, en el norte y algunas entidades del centro –como Aguascalientes (9.9), el Estado de México (9.9) y la Ciudad de México– la escolaridad promedio fue equivalente a haber cursado la educación básica completa e incluso al menos el primer año de la educación media superior (gráfica 9.2.1.1).

A pesar de las diferencias entre entidades, en la mayoría de ellas hubo ligeros incrementos del GPE entre 2012 y 2018; el aumento más grande se presentó en Puebla, que en los seis años comprendidos en este periodo incrementó su promedio de escolaridad, al pasar de 8 a 9 grados. Guanajuato y Querétaro aumentaron su GPE en 0.8 años, y sólo en Oaxaca, Tamaulipas, Zacatecas y Campeche no se observaron cambios. La dinámica demográfica; el entorno socioeconómico y cultural; las condiciones del sistema educativo, así como la variedad de acciones o programas públicos

son elementos diversos que, en conjunto, pueden explicar el origen de la variabilidad del GPE en cada entidad.

Gráfica 9.2.1.1 Grado promedio de escolaridad de la población de 15 o más años por entidad federativa (2012 y 2018)



El valor de 2018 es estadísticamente diferente al de 2012.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en el *Módulo de Condiciones Socioeconómicas 2012* (INEGI, 2013); y la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018* (INEGI, 2019).



Escolaridad media de la población de 15 años y más en la Encuesta Intercensal 2015

La escolaridad promedio de la población de 15 años y más es una medida que sintetiza el avance del gobierno en la responsabilidad de ofrecer educación a todas y todos los mexicanos. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en 2010 el grado promedio de escolaridad a escala nacional era de 8.6 años, lo que equivalía a poco más del segundo año de secundaria. Para 2015, se ubicó en aproximadamente 9.2 años, lo que significa que la población de 15 años y más en promedio estudiaba hasta poco más del tercer año de secundaria —seis años de primaria más tres años de secundaria, y apenas el principio del primer semestre de educación media superior—.

Visto a nivel de entidad federativa, el promedio de escolaridad permite identificar diferencias en el acceso al derecho a la educación de ciertas regiones del país. Al respecto, el mapa presenta los promedios de escolaridad estimados para cada una de las treinta y dos entidades federativas en 2015; las cifras que se observan resultan contrastantes:

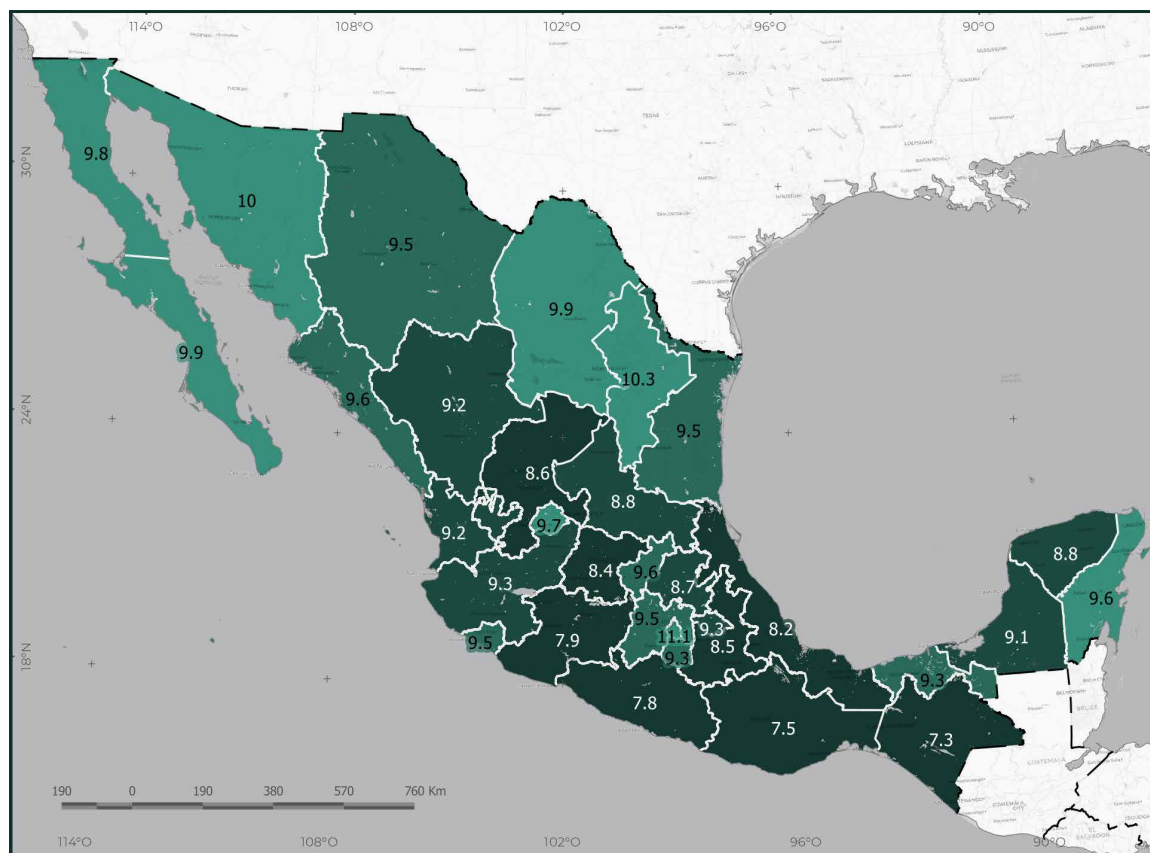
- La región del Pacífico Sur se integra por las entidades con menores promedios de escolaridad del territorio nacional: en Michoacán, Guerrero, Oaxaca y Chiapas la población de 15 años y más no superaba los ocho años de escolaridad.
- Por otra parte, destacan la Ciudad de México —donde se dio el mayor promedio de escolaridad, con 11.1 grados—, Sonora y Nuevo León, que cuentan con promedios de diez años o más de escolaridad.

De 2010 a 2015 el promedio nacional de escolaridad de la población de 15 años y más se incrementó 0.6 grados; es decir, en cinco años pasó de 8.6 a 9.2. Si consideramos que la diferencia entre el promedio de escolaridad estatal más bajo y el más alto es de 3.8 grados, con las condiciones actuales en poco más de treinta años la entidad con el promedio más bajo alcanzaría la cifra que actualmente tiene la que ostenta el promedio más alto. Tal es la magnitud de los desafíos que afrontará el país en las próximas décadas.



Mapa 9.1 Escolaridad promedio

Escolaridad promedio de la población de 15 años y más



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Intercensal* (INEGI, 2015).

Nacional: 9.17

Estatad: máx. = 11.14, mín. = 7.29

- 7.29 a 8.68
- 8.68 a 9.3
- 9.3 a 9.61
- 9.61 a 11.14

Población con al menos educación básica, media superior o superior

El cumplimiento de las atribuciones constitucionales en materia educativa, aprobadas en una reforma de fecha muy reciente (mayo de 2019), plantea al Estado uno de los mayores retos en la historia, pues por primera vez la educación obligatoria comprende desde el primer ciclo formativo —la educación inicial— hasta la educación superior. En los próximos años se espera que la totalidad de NNAJ del país alcance al menos la educación media superior, y que quienes continúen sus estudios tengan acceso a la educación superior. Sin embargo, este proceso será gradual, porque para cursar el nivel superior es necesario haber concluido la educación media superior, y llegar a esta última requiere la conclusión de la educación básica. Por ello es importante no perder de vista que, para asegurar una educación accesible, cada NNAJ debe transitar sin interrupciones desde los niveles iniciales hasta concluir la educación obligatoria. El diagnóstico actual muestra escenarios extremos: por un lado, una parte de la población en condiciones de vulnerabilidad difícilmente concluye la educación básica; por el otro, una reducida parte de la población con pocas o nulas desventajas sociales alcanza los niveles más altos de la educación.

Una forma de monitorear los avances del sistema educativo para poner la educación al alcance de todas y todos es por medio del porcentaje de población que finalizó la educación obligatoria, el cual toma como referencia al grupo de edad de 20 a 24 años, que se encuentra por arriba de la edad típica para cursar la educación media superior (entre los 15 y los 17 años). También se valora el avance en el acceso y la conclusión de la educación superior mediante el porcentaje de la población que tiene entre 25 y 34 años y cuenta con educación superior completa. Este rango de edad está por encima de las edades en las que típicamente las y los jóvenes podrían haber cursado y finalizado sus estudios universitarios, es decir, de los 18 a los 24 años.

La proporción de población que logra finalizar la educación superior es una fracción de quienes logran concluir la educación media superior y, a su vez, sólo una parte de aquellos que logran concluir la educación básica termina también la media superior. En cada nivel y tipo educativo algunos estudiantes se quedan en el camino; en 2018 esto se reflejó en el porcentaje de población de 20 a 24 años con al menos educación básica finalizada: 88% —aún por debajo de 100%—; en el de quienes terminaron al menos la educación media superior: 57.6% —cifra que en los próximos años también deberá llegar a 100%—; y en la pequeña parte de aquellos de 25 a 34 años que efectivamente terminó la educación superior, 22.1% (tablas 9.2.2.1 y 9.2.2.2).

En 2018 el porcentaje de población de 20 a 24 años con al menos la educación básica completa —es decir, que había terminado la secundaria— fue mayor al observado en 2012: 88 y 84%, en cada caso. Ocho años antes, en 2010, esta población tenía entre 12 y 16 años, y la educación secundaria ya era obligatoria, según la normatividad vigente entonces. Además, sólo 68.8% de las personas de 25 a 64 años —edad en la que la población generalmente está inmersa en alguna actividad económica— tenía

Tabla 9.2.2.1 Porcentaje de población con al menos educación básica o media superior completa por característica seleccionada según grupo de edad (2012 y 2018)

Característica seleccionada	Con al menos educación básica completa						Con al menos educación media superior completa					
	20 a 24 años			25 a 64 años			20 a 24 años			55 a 64 años		
	2012	2018	%	2012	2018	%	2012	2018	%	2012	2018	%
Nacional	84.0	88.0	≠	37.0	47.1	≠	60.7	68.8	≠	49.9	57.6	≠
Sexo												
Hombre	83.0	87.0	≠	41.3	50.5	≠	62.6	69.2	≠	48.0	55.9	≠
Mujer	84.9	89.0	*	33.2	44.0	*	59.0	68.5	*	51.7	59.2	*
Tamaño de localidad												
Menor a 2 500 habitantes	70.6	79.1	≠	10.0	19.6	≠	35.2	47.3	≠	30.5	40.2	≠
Mayor o igual a 2 500 habitantes	87.5	90.6	*	44.2	54.6	*	67.4	75.0	*	55.0	62.6	*
Marginalización municipal												
Alta y muy alta	64.5	73.4	≠	7.6	18.8	≠	28.8	41.7	≠	30.2	38.4	≠
Media, baja y muy baja	85.7	89.9	*	39.5	50.5	*	63.5	72.4	*	51.6	60.1	*
Condición étnica												
Indígena	69.1	75.1	≠	11.7	21.8	≠	34.9	45.3	≠	34.6	40.7	≠
Resto de la población	85.5	89.4	*	39.6	49.4	*	63.2	71.1	*	51.5	59.4	*
Condición de hablante de lengua indígena												
Hablante de lengua indígena	60.2	68.1	≠	9.9	19.1	≠	27.7	37.3	≠	26.7	31.1	≠
No hablante de lengua indígena	85.3	89.1	*	39.4	49.2	*	63.0	70.9	*	51.2	59.0	*
Condición de discapacidad												
Con discapacidad	55.6	57.4	≠	22.4	32.8	≠	34.8	43.5	≠	25.7	31.3	≠
Sin discapacidad	84.6	88.8	*	39.2	49.7	*	62.3	70.7	*	50.4	58.3	*
Quintil de ingreso per cápita												
I	65.7	73.6	≠	10.0	17.9	≠	34.4	44.9	≠	29.1	36.8	≠
II	79.9	85.6	*	16.5	27.6	*	48.2	59.3	*	37.6	48.3	*
III	83.2	89.1	*	24.4	37.1	*	56.5	66.9	*	45.0	52.7	*
IV	89.3	91.4	*	39.3	53.2	*	67.3	75.1	*	54.8	63.6	*
V	95.2	96.3	*	71.2	77.2	*	85.5	88.5	*	73.8	80.4	*
Condición de pobreza												
Pobreza	74.1	80.4	**	13.1	22.0	**	42.3	52.6	**	34.2	43.6	**
Pobreza extrema	44.0	51.8	**	4.4	6.6	**	18.5	24.3	**	14.8	20.0	**
Pobreza moderada	81.0	85.7	**	16.3	25.7	**	48.9	58.7	**	38.7	48.0	**
Vulnerable por carencias sociales	85.2	88.3	**	31.2	41.3	**	62.0	67.9	**	52.3	59.7	**
Vulnerable por ingresos	100.0	100.0		43.4	54.3	**	74.7	81.7	**	64.1	67.0	**
No pobre y no vulnerable	100.0	100.0		74.1	81.0	≠	87.9	91.6	≠	76.6	80.0	≠

* Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto a la categoría previa.

** Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto a la categoría no pobre y no vulnerable.

* Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto al año anterior.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en el *Módulo de Condiciones Socioeconómicas 2012* (INEGI, 2013); la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018* (INEGI, 2019); el *Índice de marginalización por municipio 2010 y 2015* (Conapo, 2016); y la *Medición de la pobreza 2012 y 2018* (Coneval, 2019).

Tabla 9.2.2.2 Porcentaje de población con al menos educación superior completa por característica seleccionada según grupo de edad (2012 y 2018)

Característica seleccionada	25 a 34 años			55 a 64 años			25 a 64 años		
	2012	2018		2012	2018		2012	2018	
Nacional	18.5	22.1	≠	11.5	14.4	≠	15.0	17.2	≠
Sexo									
Hombre	18.7	21.9	≠	15.1	17.0	≠	16.6	17.9	≠
Mujer	18.4	22.2	≠	8.3 *	12.1 *	≠	13.6 *	16.6 *	≠
Tamaño de localidad									
Menor a 2 500 habitantes	5.9	7.1		1.8	2.4		3.9	4.8	≠
Mayor o igual a 2 500 habitantes	21.9 *	26.5 *	≠	14.1 *	17.7 *	≠	17.9 *	20.8 *	≠
Marginación municipal									
Alta y muy alta	6.8	8.3		1.6	3.8	≠	4.5	6.0	≠
Media, baja y muy baja	19.7 *	24.0 *	≠	12.3 *	15.7 *	≠	15.9 *	18.7 *	≠
Condición étnica									
Indígena	7.5	11.4	≠	2.8	3.7		6.1	7.1	
Resto de la población	19.7 *	23.2 *	≠	12.4 *	15.4 *	≠	15.8 *	18.2 *	≠
Condición de hablante de lengua indígena									
Hablante de lengua indígena	5.5	7.6		2.3	3.9		4.8	5.1	
No hablante de lengua indígena	19.4 *	23.0 *	≠	12.3 *	15.2 *	≠	15.7 *	18.0 *	≠
Condición de discapacidad									
Con discapacidad	5.6	10.0	≠	4.1	6.5	≠	5.8	7.0	
Sin discapacidad	18.8 *	22.4 *	≠	12.6 *	15.9 *	≠	15.5 *	18.0 *	≠
Quintil de ingreso per cápita									
I	2.7	3.6		1.4	1.7		2.3	2.6	
II	5.3 *	7.5 *	≠	1.5	2.9 *	≠	3.7 *	5.2 *	≠
III	8.6 *	12.8 *	≠	3.3 *	4.7 *		6.4 *	8.8 *	≠
IV	18.8 *	23.1 *	≠	7.7 *	12.1 *	≠	13.5 *	16.6 *	≠
V	49.7 *	53.8 *	≠	31.3 *	36.6 *	≠	39.8 *	43.3 *	≠
Condición de pobreza									
Pobreza	4.7 **	6.5 **	≠	1.5 **	2.4 **	≠	3.3 **	4.5 **	≠
Pobreza extrema	0.9 **	1.6 **	≠	0.5 **	0.4 **		0.7 **	1.0 **	
Pobreza moderada	5.7 **	7.7 **	≠	1.8 **	2.9 **	≠	4.0 **	5.2 **	≠
Vulnerable por carencias sociales	23.5 **	27.1 **	≠	9.5 **	11.9 **	≠	17.0 **	18.5 **	≠
Vulnerable por ingresos	9.6 **	12.3 **	≠	5.6 **	7.1 **	≠	8.6 **	10.2 **	≠
No pobre y no vulnerable	43.5	45.4		28.4	32.8	≠	34.5	36.8	≠

* Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto a la categoría previa.

** Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto a la categoría no pobre y no vulnerable.

≠ Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto al año anterior.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en el *Módulo de Condiciones Socioeconómicas 2012* (INEGI, 2013); la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018* (INEGI, 2019); el *Índice de marginación por municipio 2010 y 2015* (Conapo, 2016); y la *Medición de la pobreza 2012 y 2018* (Coneval, 2019).

al menos la educación básica completa; en consecuencia, el complemento (31.2%) representa a las personas con nula escolaridad y a las que no concluyeron la primaria y la secundaria. Si bien todavía hay retos que enfrentar, los decretos de obligatoriedad favorecen a la población, puesto que dan origen a las acciones orientadas a cumplirlos; de esta manera, tales acciones propician mejoras progresivas en la garantía del derecho a la educación de la población, pues, como se observó en la sección anterior de este capítulo, se registró en fechas recientes una escolaridad promedio mayor que la de décadas anteriores. El porcentaje de población de 55 a 64 años con al menos la educación secundaria completa –que hace treinta y cinco años, cuando sólo la educación primaria era obligatoria, tenía entre 20 y 29 años– fue de 47.1% en 2018: alrededor de la mitad del porcentaje observado en la generación o cohorte contemporánea, es decir, la de 20 a 24 años (tabla 9.2.2.1).

En el caso del porcentaje de la población de 20 a 24 años con al menos educación media superior completa también se observó un incremento entre 2012 y 2018, pues pasó de 49.9% a 57.6%. Si este último porcentaje se compara con el de una generación

o cohorte precedente, puede observarse que dobló el de la población de 55 a 64 años, de 27.2%. Cabe resaltar que la población que en 2018 tenía entre 20 y 24 años hace seis años, en 2012, tenía entre 14 y 18 años, cuando se decretó la obligatoriedad de la educación media superior. Además, en 2018 sólo 37.5% de la población de 25 a 64 años tenía al menos dicho nivel de instrucción, y fue menor la proporción de población que alcanzó la educación superior: sólo 17.2% de las personas de ese rango de edad tenía al menos la educación superior completa, aunque en la generación contemporánea, de 25 a 34 años, el porcentaje fue de 22.1%, una cifra no tan alejada de la de la generación de 55 a 64 años, 14.4%, en 2018 (tablas 9.2.2.1 y 9.2.2.2).

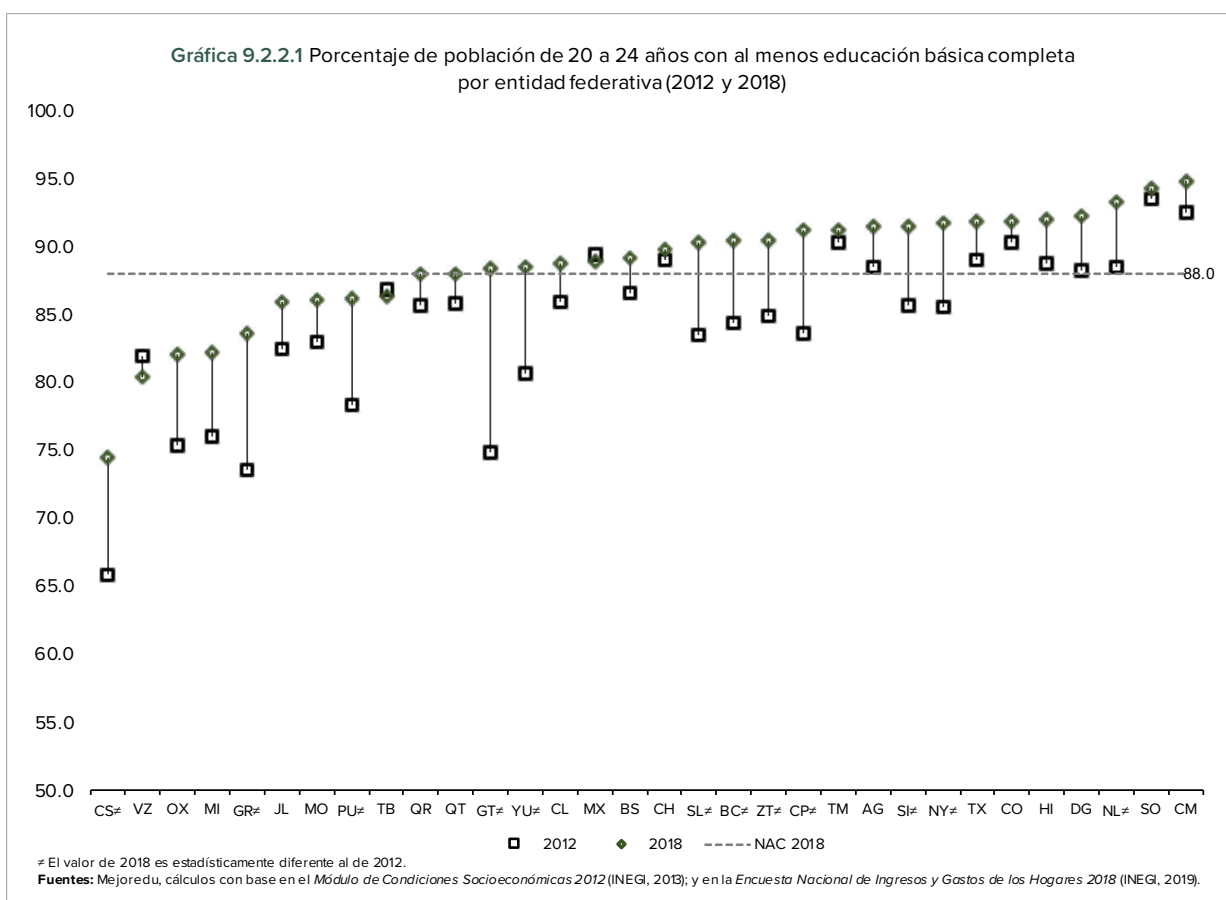
Las personas en pobreza extrema, cuyo hogar no tiene un ingreso suficiente para satisfacer las necesidades básicas de cada integrante y que además padecen tres o más carencias sociales –como falta de una vivienda adecuada o de acceso a la seguridad social y a servicios de salud, entre otras–, generalmente no alcanzan la educación básica completa; en 2018 sólo 51.8% de la población de 20 a 24 años que vivía en condición de pobreza extrema tenía al menos la educación básica completa, mientras 100% de la población no pobre y no vulnerable había alcanzado este nivel. Por otra parte, 57.4% de la población de 20 a 24 años con discapacidad, es decir, que reportó tener al menos una dificultad para realizar las actividades de su vida habitual –como caminar, ver, hablar, oír, aprender o atender el cuidado personal–, tenía al menos la educación básica completa, mientras así ocurría con 88.8% de las personas sin discapacidad, y sólo en este caso dicho porcentaje fue mayor al de 2012, 84.6% (tabla 9.2.2.1).

La condición étnica, entre otros ejemplos, también muestra escenarios extremos con respecto a la escolaridad. En 2018, 40.7% de las personas HLI de 20 a 24 años, o que sólo hablaban español, pero residían en un hogar cuya jefa o jefe, su cónyuge o sus ascendientes eran HLI, había terminado la educación media superior, en tanto que 59.4% de la población no indígena –es decir, el resto– tenía al menos dicho nivel de instrucción; incluso se presenta una brecha más amplia que la observada en 2012, cuando los porcentajes fueron 34.6% para la población indígena y 51.5% para el resto. Aunque con respecto a 2012 el porcentaje aumentó en el caso de la población indígena, la brecha prevalece.

Respecto a las diferencias en la escolaridad considerando el poder adquisitivo de la población, en 2018 la de 20 a 24 años cuyo ingreso per cápita en el hogar fue el más bajo del país (quintil I) presentó el porcentaje más bajo de personas con al menos educación media superior: 36.8%, mientras la población con el ingreso per cápita más alto de México (quintil V) tenía el porcentaje más alto de personas con al menos dicho nivel de instrucción: 80.4%. Esta brecha fue todavía mayor en el caso de la población de 25 a 34 años con al menos educación superior: en el quintil I el porcentaje fue de 3.6%, y en el quintil V, de 53.8%.

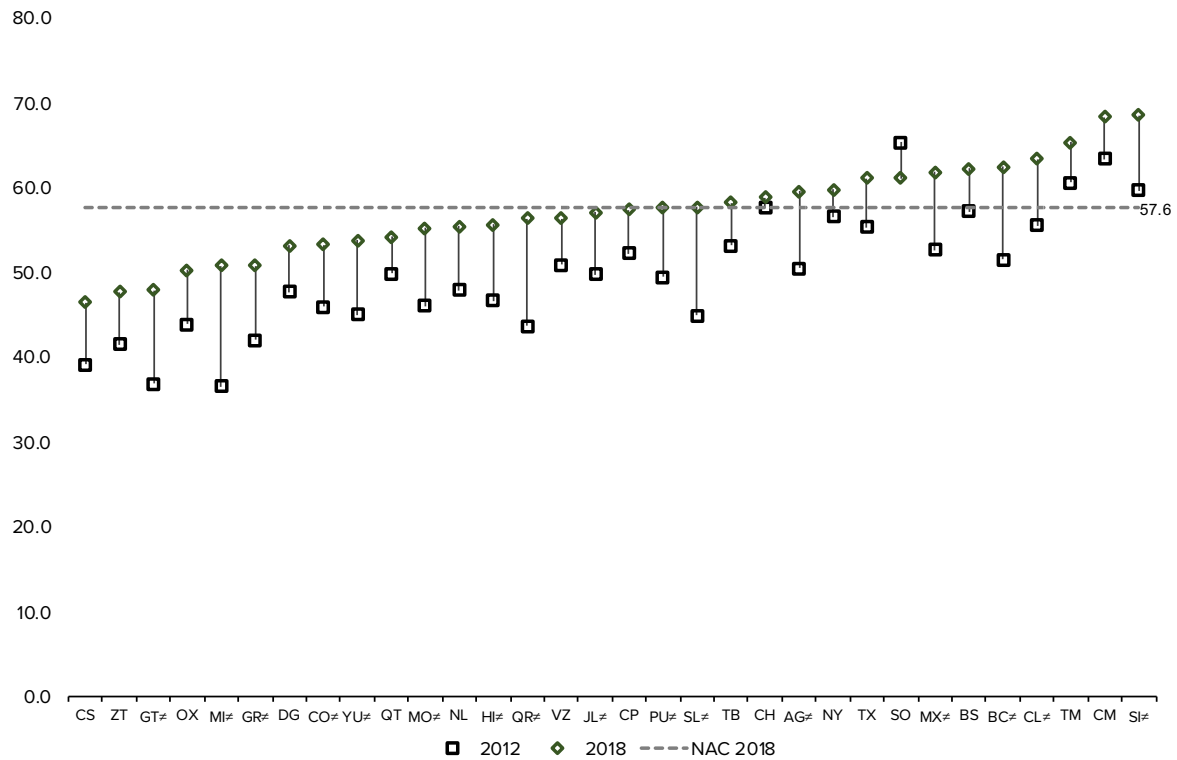
En los resultados del SEN confluyen el financiamiento a la educación –principalmente, federal y estatal–, así como factores de los ámbitos social, económico y cultural.

Asimismo, cada una de las treinta y dos entidades federativas tiene características propias y resultados educativos heterogéneos, en los que se pueden observar escenarios extremos. En 2018, entre la población de 20 a 24 años, los porcentajes menores de quienes tenían al menos educación básica completa se encontraron en Chiapas, y los de aquellos con al menos educación media superior completa, en Chiapas, Zacatecas y Guanajuato; y entre la población de 25 a 34 años con al menos educación superior completa, las menores proporciones estaban en Guanajuato, Chiapas y Guerrero. Aunque en algunos de estos estados dicho porcentaje aumentó entre 2012 y 2018, los tres casos continuaron en el extremo inferior y por debajo del promedio nacional de 2018. Por otro lado, con los mayores porcentajes se ubicaron, en el primer caso, Sonora y la Ciudad de México; en el segundo, Sinaloa y la Ciudad de México; y en el tercero, Sonora, Sinaloa y la Ciudad de México. También en algunas de estas entidades se incrementó dicho porcentaje entre 2012 y 2018, cifra que estuvo por arriba del nacional (gráficas 9.2.2.1, 9.2.2.2 y 9.2.2.3).





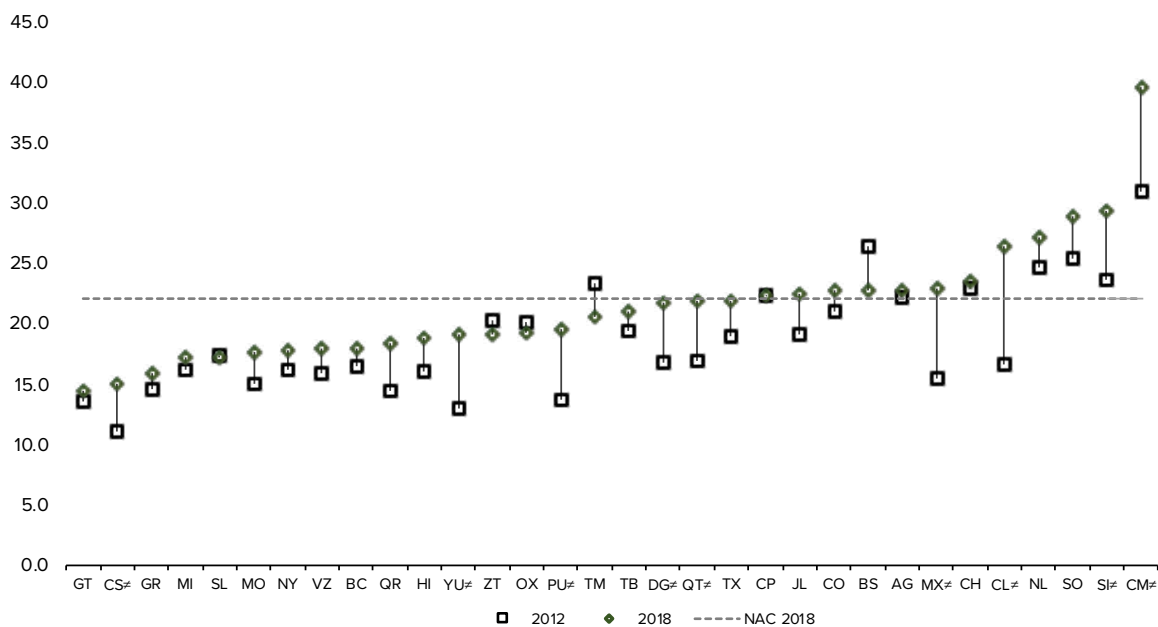
Gráfica 9.2.2.2 Porcentaje de población de 20 a 24 años con al menos educación media superior completa por entidad federativa (2012 y 2018)



≠ El valor de 2018 es estadísticamente diferente al de 2012.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en el Módulo de Condiciones Socioeconómicas 2012 (INEGI, 2013); y la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018 (INEGI, 2019).

Gráfica 9.2.2.3 Porcentaje de población de 25 a 34 años con al menos educación superior completa por entidad federativa (2012 y 2018)



≠ El valor de 2018 es estadísticamente diferente al de 2012.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en el Módulo de Condiciones Socioeconómicas 2012 (INEGI, 2013); y en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018 (INEGI, 2019).

Si bien hay escenarios extremos, el incremento del porcentaje entre 2012 y 2018 fue diverso en las entidades federativas. En el caso de la población de 20 a 24 años con al menos educación básica completa, sólo doce entidades lograron incrementar su porcentaje; el crecimiento más alto ocurrió en Guanajuato y el más bajo, en Nuevo León. En el caso de la población de 20 a 24 años con al menos educación media superior completa, la mitad de las entidades consiguió incrementar su porcentaje: el crecimiento más alto se observó en Michoacán y el más bajo, en Jalisco. Finalmente, entre la población de 25 a 34 años con al menos educación superior completa, sólo en nueve entidades aumentó la proporción: el crecimiento más alto fue el de Colima y el más bajo, el de Chiapas ([gráficas 9.2.2.1, 9.2.2.2 y 9.2.2.3](#)). La dinámica demográfica, el entorno socioeconómico y cultural, las condiciones del sistema educativo, así como la diversidad de acciones o programas públicos pueden explicar la variabilidad de los porcentajes en las entidades federativas.

Población analfabeta

El analfabetismo —no saber leer ni escribir un recado— es la forma más grave del rezago educativo. Esta condición limita el desarrollo humano y puede restringir las oportunidades sociales y laborales, así como limitar las de obtener un ingreso suficiente para satisfacer al menos las necesidades básicas o acceder a la seguridad social. En suma, refleja que la sociedad y el Estado no han logrado garantizar el mínimo desarrollo educativo que pueden otorgar a sus ciudadanos. El analfabetismo afecta primordialmente a sectores en situación de vulnerabilidad de la sociedad —mujeres, indígenas y personas en condición de pobreza o desigualdad económica—, y está especialmente presente en contextos desfavorables y de marginación. En la medida en la que el SEN garantice el derecho a la educación de la población en la edad en la que típicamente se cursa cada nivel o tipo del conjunto obligatorio, tanto el rezago como el analfabetismo se irán reduciendo.

En 2018 la población analfabeta representó 5.7% del total de quienes tenían 15 o más años; esta cifra fue menor a la observada en 2012, 6.7%. El SEN ha logrado reducir gradualmente el analfabetismo en los últimos años, y en décadas recientes se ha conseguido que en las generaciones más jóvenes el porcentaje de la población que no sabe leer ni escribir se reduzca con respecto al de generaciones anteriores: en 2018, sólo 1.4% de la población de 15 a 24 años reportó que no sabía leer ni escribir; en contraste, 9.2% de la población de 55 a 64 años se declaró analfabeta. Aunque se trata de una condición presente en mayor medida en la población adulta mayor, no sólo las diferencias generacionales explican el porcentaje actual de analfabetismo en el país, pues hay sectores de la población cuyas condiciones sociales y económicas los colocan en circunstancias de vulnerabilidad o discriminación y, por lo tanto, tienen mayor riesgo de permanecer en tal situación. En definitiva, dichas condiciones no justifican dejarlos de lado y que continúen expuestos a tal riesgo ([tabla 9.2.3.1](#)).

Tabla 9.2.3.1 Porcentaje de población analfabeta por característica seleccionada según grupo de edad (2012 y 2018)

Característica seleccionada	15 a 24 años		55 a 64 años			15 o más años		
	2012	2018	2012	2018		2012	2018	
Nacional	1.3	1.4	12.4	9.2	≠	6.7	5.7	≠
Sexo								
Hombre	1.4	1.6	9.2	7.0	≠	5.4	4.7	≠
Mujer	1.1 *	1.2 *	15.2 *	11.1 *	≠	7.8 *	6.6 *	≠
Tamaño de localidad								
Menor a 2 500 habitantes	2.8	2.6	29.1	21.2	≠	14.9	12.3	≠
Mayor o igual a 2 500 habitantes	0.8 *	1.0 *	7.9 *	5.9 *	≠	4.4 *	3.7 *	≠
Marginación municipal								
Alta y muy alta	3.8	4.1	41.0	29.1	≠	21.0	17.6	≠
Media, baja y muy baja	1.0 *	1.0 *	9.9 *	6.7 *	≠	5.3 *	4.1 *	≠
Condición étnica								
Indígena	3.4	3.7	39.0	31.3	≠	19.4	17.7	
Resto de la población	1.0 *	1.1 *	9.6 *	7.2 *	≠	5.4 *	4.5 *	≠
Condición de hablante de lengua indígena								
Hablante de lengua indígena	4.5	5.4	42.6	35.6	≠	25.2	23.5	
No hablante de lengua indígena	1.1 *	1.2 *	9.6 *	7.2 *	≠	5.4 *	4.5 *	≠
Condición de discapacidad								
Con discapacidad	27.6	22.4	20.3	13.7	≠	26.7	21.4	≠
Sin discapacidad	0.7 *	0.8 *	11.1 *	8.4 *	≠	5.0 *	4.1 *	≠
Quintil de ingreso per cápita								
I	3.5	4.0	30.2	23.0	≠	16.4	14.8	≠
II	1.4 *	1.4 *	18.6 *	13.2 *	≠	8.9 *	6.9 *	≠
III	0.8 *	0.9 *	12.6 *	9.5 *	≠	5.5 *	4.8 *	≠
IV	0.6	0.7	6.5 *	5.4 *		3.5 *	3.0 *	≠
V	0.4	0.3 *	2.1 *	1.5 *		1.4 *	1.1 *	≠
Condición de pobreza								
Pobreza	2.1 **	2.5 **	24.2 **	18.6 **	≠	11.8 **	10.6 **	≠
Pobreza extrema	5.3 **	8.7 **	41.3 **	36.8 **		23.6 **	23.6 **	
Pobreza moderada	1.3 **	1.3 **	17.9 **	14.2 **	≠	8.7 **	8.0 **	≠
Vulnerable por carencias sociales	0.9 **	1.0 **	11.3 **	9.2 **	≠	5.4 **	4.9 **	≠
Vulnerable por ingresos	0.0	0.0	0.0	0.2		0.2	0.2	**
No pobre y no vulnerable	0.1	0.0	0.1	0.2		0.1	0.1	

* Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto a la categoría previa.

** Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto a la categoría no pobre y no vulnerable.

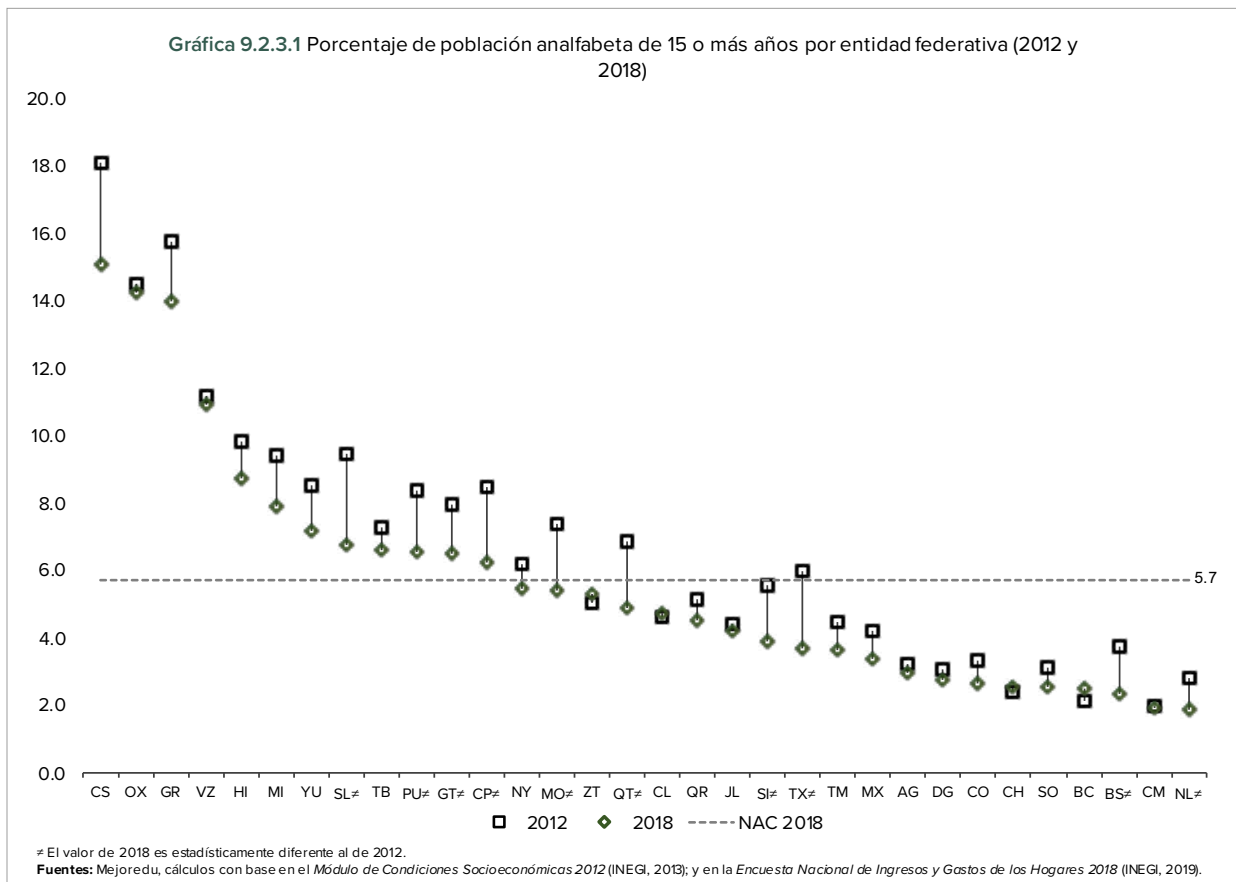
≠ Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto al año anterior.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en el *Módulo de Condiciones Socioeconómicas 2012* (INEGI, 2013); la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018* (INEGI, 2019); el *Índice de marginación por municipio 2010 y 2015* (Conapo, 2016); y la *Medición de la pobreza 2012 y 2018* (Coneval, 2019).

En el caso de la población de 15 o más años, la proporción de mujeres que no saben leer y escribir fue mayor a la de hombres en dicha condición: 6.6 y 4.7%, respectivamente, en 2018. No obstante, parece que esta situación se ha revertido en las generaciones contemporáneas, mientras que en las cohortes precedentes prevalece la brecha en detrimento de las mujeres.³ Lamentablemente, tanto en el pasado como en la actualidad hay otras subpoblaciones que reflejan un mayor porcentaje de analfabetismo; por ejemplo, en las localidades con menos de 2 500 habitantes, 12.3% de quienes tienen 15 o más años reportó no saber leer ni escribir, mientras que en las localidades con 2 500 o más habitantes dicho porcentaje fue de sólo 3.7%. Otra brecha se observó en la población HLI, con 23.5% de analfabetas en ese mismo grupo de edad, mientras en la población no HLI sólo hubo 4.5% en dicha condición.

³ Son tan pocos los casos de población analfabeta de 15 a 24 años identificados en la encuesta que la precisión estadística del porcentaje en este caso es baja, especialmente para las desagregaciones por subpoblación. Se recomienda consultar los estadísticos de precisión en el anexo técnico de esta obra.

En las entidades federativas hubo escenarios extremos: por un lado, Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Veracruz alcanzaron los porcentajes más altos de analfabetismo en la población de 15 o más años, tanto en 2012 como en 2018, con cifras que además estuvieron por encima del porcentaje nacional del último año; por otro lado, la Ciudad de México y Nuevo León tuvieron los porcentajes más bajos, por debajo de la cifra nacional de 2018. A pesar de estos contrastes, la reducción del porcentaje de analfabetismo entre 2012 y 2018 fue diversa en las entidades federativas. Sólo diez estados lograron la disminución de sus porcentajes: la más alta ocurrió en San Luis Potosí, y la más baja, en Nuevo León (gráfica 9.2.3.1). Como se ha expuesto, la dinámica demográfica, el entorno socioeconómico y cultural, las condiciones del sistema educativo, así como la variedad de acciones o programas públicos son elementos diversos que, en conjunto, representan un reto para identificar el origen de la variabilidad de los porcentajes en las entidades federativas.



9.3

Una educación trascendente: impacto en la vida laboral

Promover la educación media superior y la superior entre las mujeres permitirá avanzar hacia la equidad de género en el ámbito laboral.

La educación es trascendente en virtud de que prepara a NNAJ para desarrollar sus capacidades y ejercer su ciudadanía y sus derechos, mientras les permite construir conocimientos, habilidades, actitudes y valores duraderos a los cuales recurrir para seguir aprendiendo. Así, debe entenderse como un agente de bienestar que brinda herramientas para interactuar con diferentes sistemas sociales o económicos, como el mercado laboral. Por sí solo, el derecho a la educación tiene beneficios, pero al coordinarse con otros derechos aquéllos pueden potenciarse. Por ejemplo, en su etapa productiva la población busca actividades económicas donde emplearse, para lo cual las personas adquieren cualificaciones afines a dichas actividades; es precisamente en este momento cuando la educación resulta relevante. Si bien la experiencia juega un papel importante, el grado de escolaridad es una circunstancia que puede traer consigo ventajas tales como mayor posibilidad de obtener un empleo con un contrato de duración indefinida, e incluso un salario atractivo en el mercado laboral.

Una manera de dar cuenta de la trascendencia de la educación en el mercado laboral es mediante la estimación de aquellas ventajas que tiene la población con un mayor nivel educativo: la oportunidad de contar con empleo, y que éste sea formal, estable y bien remunerado. Lo anterior se considera para diversas categorías consecutivas de grado de escolaridad y para la población a partir de los 15 años, la edad mínima legal para trabajar. La fuente de datos que permite obtener esta información es la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), aplicada por el INEGI cada trimestre. Vincular la información sobre la escolaridad de la población y las estadísticas sobre su estatus laboral permite determinar indicadores que muestran tanto el grado de inequidad con el que se ejerce el derecho a la educación como sus consecuencias a lo largo de la vida de las personas; da una idea de quiénes actualmente están empleados en trabajos bien remunerados y de su escolaridad y, en suma, ayuda a valorar la capacidad del país para alcanzar los objetivos de desarrollo social y económico (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2020). Los siguientes indicadores se limitan a mostrar el atributo de escolaridad de la población que representa la parte de la oferta del mercado laboral; la otra parte, la demanda —es decir, las unidades económicas o empresas que requieren mano de obra—, no se analiza. Es importante tomar en cuenta esto último porque podría no existir una coincidencia perfecta entre la cualificación de las personas y la que solicitan las empresas.

Tasa de ocupación de la población adulta y joven según grado de escolaridad

La tasa de ocupación indica la proporción de personas que se encuentran trabajando en un momento determinado respecto al total de la población en edad activa —entre 15 y 64 años—, ya sea por cuenta propia, en una empresa, en el gobierno o en un negocio.

En una economía que utilizara por completo su potencial humano y tecnológico, todas las personas que pudieran y desearan tener un trabajo estarían empleadas; sin embargo, lo más común es que una parte de la población esté desempleada, ya que existen factores como la movilidad laboral por la dinámica de búsqueda de mejores condiciones de trabajo, o por la falta de correspondencia entre las cualificaciones requeridas por las unidades económicas y las disponibles, según la escolaridad de la población, entre otros. En el mercado laboral las experiencias de las personas con diferentes grados de escolaridad varían ampliamente, entre otros momentos, al conseguir un empleo o al ocuparse en alguna actividad económica. En todos los países hay evidencia de que la población con un mayor nivel de escolaridad registra mayores tasas de ocupación que sus pares con niveles más bajos. En ese sentido, México no es la excepción (OCDE, 2014).

En 2019 la población ocupada de 25 a 64 años representó 69.8% del total en ese rango de edad, cifra ligeramente mayor a la de 2013, que fue de 68.3%. Al agrupar a la población en categorías excluyentes según el máximo grado de escolaridad concluido (sin básica, con básica, media superior y superior –al menos superior completa o equivalente–), se observó que el porcentaje de ocupación se incrementó gradualmente conforme aumentó el grado de escolaridad. En 2019 el porcentaje de ocupación de la población de 25 a 64 años sin educación básica fue de 62.8%, mientras el porcentaje con educación superior fue de 79.8%; sin embargo, en este último caso hubo un ligero decremento en la ocupación con respecto a 2013, cuando la cifra era de 80.7%, en tanto que la ocupación de la población sin educación básica aumentó con respecto a dicho año: era de 60.5% (tabla 9.3.1.1).

En 2019, según la información por sexo de la población de 25 a 64 años, se observó un mayor porcentaje de ocupación en los hombres, 88.7%, que entre las mujeres, 53.1%; esta situación fue similar a la de 2013, cuando hubo una diferencia parecida. A pesar de ello, para unos y otras la ocupación se incrementó gradualmente mientras mayor fue el grado de escolaridad en ambos años analizados. Además, sólo aumentó el porcentaje de ocupación para aquellos sin educación básica con respecto a 2013. En el caso de la población que reside en localidades con menos de 2 500 habitantes, la proporción de personas ocupadas fue menor respecto a la de quienes residen en localidades con 2 500 o más habitantes: 64.3 y 71.3%, respectivamente, cifras superiores a las observadas en 2013. En ambos tipos de localidad el porcentaje de ocupación se incrementó cuanto mayor fue el grado de escolaridad.

Entre jóvenes de 15 a 29 años, el porcentaje de la población ocupada fue de 50.9% en 2019, cifra ligeramente mayor que la de 2013, de 49.9%. Llama la atención que tal porcentaje se haya incrementado por el grado de escolaridad, pero sólo a partir de la educación media superior, pues en las categorías sin educación básica y con básica el porcentaje de ocupación fue similar. Por otro lado, entre las personas de 20 a 29 años destaca que, a mayor edad, mayor es el porcentaje de ocupación, probablemente asociado con la adquisición de cualidades laborales por medio de la experiencia, lo cual se potencia con un mayor grado de escolaridad alcanzado. Por ejemplo, en 2019

Tabla 9.3.1.1 Tasa de ocupación de la población adulta y joven por característica seleccionada según grado de escolaridad (2013 y 2019)

Característica seleccionada	2013					2019				
	Sin básica	Básica	Media superior	Superior	Total	Sin básica	Básica	Media superior	Superior	Total
Población adulta de 25 a 64 años										
Total	60.5	69.2	* 71.6	* 80.7	* 68.3	62.8	69.1	* 72.0	* 79.8	* 69.8
Sexo										
Hombres	85.1	89.8	* 89.4	88.5	87.8	86.7	90.7	* 89.4	* 87.6	* 88.7
Mujeres	40.4	** 49.9	** 56.5	** 72.8	** 51.0	** 42.8	** 49.8	** 56.6	** 72.4	** 53.1
Tamaño de localidad										
Menor a 2 500 habitantes	58.2	63.3	* 71.1	* 81.0	* 61.3	60.7	65.2	* 69.2	* 80.6	* 64.3
Mayor o igual a 2 500 habitantes	61.7	** 70.5	** 71.7	* 80.7	* 70.1	** 64.0	** 70.2	** 72.4	* 79.8	* 71.3
Edad										
25 a 44	63.6	70.3	* 74.2	* 82.4	* 71.4	67.1	70.3	* 74.2	* 83.0	* 73.3
45 a 64	57.9	** 66.4	** 66.5	** 77.2	** 63.5	** 59.9	** 67.1	** 68.2	** 73.7	** 65.3
Población joven de 15 a 29 años										
Total	45.1	45.9	52.1	* 72.5	* 49.9	44.5	45.2	54.5	* 73.4	* 50.9
Sexo										
Hombres	63.7	61.7	* 63.3	76.0	* 63.9	62.3	60.4	66.3	* 77.7	* 64.2
Mujeres	24.9	** 30.6	** 42.1	** 69.6	** 36.4	** 24.8	** 30.0	** 43.1	** 69.9	** 37.9
Tamaño de localidad										
Menor a 2 500 habitantes	48.3	48.8	54.2	* 67.1	* 50.0	49.5	48.5	57.8	* 69.8	* 51.6
Mayor o igual a 2 500 habitantes	43.3	** 45.0	** 51.8	* 72.9	** 49.9	41.8	** 44.1	** 53.8	* 73.8	* 50.7
Edad										
15 a 19	30.0	28.7	34.9	* 60.4	29.8	29.6	27.5	* 36.5	* 85.1	* 29.2
20 a 24	59.3	** 62.0	** 48.7	** 61.6	* 56.2	** 58.5	** 64.0	** 50.5	** 61.9	** 56.6
25 a 29	61.4	66.2	** 69.3	** 77.8	** 68.6	** 63.9	** 68.0	** 71.7	** 78.6	** 71.2

* Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza entre niveles consecutivos de escolaridad.

** Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto a la categoría previa.

≠ Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto a la misma categoría del año 2013.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, segundo trimestre de 2013 y 2019* (INEGI, 2020a).

el porcentaje de población ocupada de 20 a 24 años fue de 56.6%, mientras que el de la población de 25 a 29 años fue de 71.2%; este último aumentó gradualmente conforme fue mayor el grado de escolaridad: en la población de 20 a 24 años sin educación básica fue de 58.5%, y con educación superior llegó hasta 61.9%; en la población de 25 a 29 años estos porcentajes fueron de 63.9 y 78.6%, respectivamente.

Porcentaje de trabajadores adultos y jóvenes con contratación estable según grado de escolaridad

Otro elemento relevante para diferenciar la experiencia en el mercado laboral de personas con distintos grados de escolaridad es la estabilidad en el empleo, es decir, si el contrato laboral entre un trabajador subordinado y una unidad económica es de duración indefinida y si garantiza ciertas prestaciones sociales básicas. Contraria a la estabilidad, la informalidad laboral en México es alta y persistente, ya que comprende a cerca de 60% de los trabajadores del país (OIT, 2020). Por ello, resulta indispensable conocer cómo afecta a diferentes sectores de la población, pues la posibilidad de que más personas obtengan un empleo formal y estable es un componente esencial de los esfuerzos por reducir la desigualdad y la exclusión social. A diferencia de la tasa de ocupación, que incluye tanto el trabajo subordinado como el independiente, la estabilidad laboral se mide únicamente para los trabajadores subordinados.

En 2019 sólo 50.4% de la población de 25 a 64 años reportó tener un contrato de duración indefinida en su trabajo, cifra que prácticamente no cambió con respecto a 2013. Este porcentaje se incrementó de modo progresivo conforme más alto fue el grado de escolaridad. En 2019, el porcentaje de población con contratación estable y sin educación básica fue de 22.1%, mientras que con educación superior llegó hasta 74.6%; además, con respecto a 2013, hubo una reducción en el porcentaje de contratación estable para la población con educación básica y media superior. Lo anterior se explica porque hacia 2019 el incremento de la cantidad de población ocupada subordinada fue mayor al de la cantidad de población ocupada subordinada con un contrato estable; con base en esta evidencia, es probable que el mercado laboral experimente una transición hacia una mayor preferencia por empleos que no se podrían considerar estables (tabla 9.3.2.1).

El porcentaje de mujeres de 25 a 64 años con contratación estable fue mayor que el de los hombres, 51.7 y 49.4%, respectivamente, tanto en 2013 como en 2019. Sin embargo, es notable que en los grados de escolaridad inferiores a media superior el porcentaje de contratación estable de las mujeres generalmente fue menor que el de los hombres; por ello, promover la educación media superior y superior en las mujeres es relevante para avanzar hacia la equidad de género en el ámbito laboral.

Otro aspecto digno de atención fue que el porcentaje de contratación estable se incrementó con la edad; así, en la población de 25 a 44 años fue 49.9%, mientras en la población de 45 a 64 años fue 51.3%. Lo anterior se observó para cada categoría de escolaridad, además de que aumentó gradualmente conforme al incremento de la escolaridad en cada grupo de edad (tabla 9.3.2.1).

Tabla 9.3.2.1 Porcentaje de trabajadores adultos y jóvenes con contratación estable por característica seleccionada según grado de escolaridad (2013 y 2019)

Característica seleccionada	2013				2019			
	Sin básica	Básica	Media superior	Superior	Total	Sin básica	Básica	Media superior
Población adulta de 25 a 64 años								
Total	22.1	45.7	61.6	75.0	49.4	22.1	44.1	59.6
Sexo								
Hombres	23.0	47.5	60.0	74.3	48.2	22.4	45.2	60.6
Mujeres	20.5	42.3	63.8	75.7	51.4	21.6	42.0	58.2
Tamaño de localidad								
Menor a 2 500 habitantes	9.3	24.6	43.1	72.3	22.5	11.3	24.5	41.2
Mayor o igual a 2 500 habitantes	26.9	49.2	63.0	75.1	53.9	26.4	48.2	61.5
Edad								
25 a 44	18.8	43.2	58.6	72.3	48.3	20.1	41.2	57.4
45 a 64	26.4	53.6	69.3	82.2	52.0	24.1	50.0	64.5
Población joven de 15 a 29 años								
Total	12.4	29.2	42.8	58.8	34.5	13.0	28.6	43.0
Sexo								
Hombres	11.8	29.2	44.0	56.9	32.3	12.2	28.3	42.8
Mujeres	14.3	29.2	41.1	60.5	38.3	15.5	29.4	43.3
Tamaño de localidad								
Menor a 2 500 habitantes	5.5	14.3	25.3	42.8	15.0	6.3	15.0	25.2
Mayor o igual a 2 500 habitantes	15.6	33.3	45.1	59.9	38.9	16.2	32.8	46.2
Edad								
15 a 19	4.9	13.6	24.8	53.0	12.9	7.1	13.7	25.0
20 a 24	14.7	31.8	38.9	49.8	33.7	15.1	33.5	40.6
25 a 29	16.9	40.9	53.2	62.2	46.2	16.9	37.5	51.4

* Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza entre niveles consecutivos de escolaridad.

** Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto a la categoría previa.

≠ Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto a la misma categoría del año 2013.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, segundo trimestre de 2013 y 2019* (INEGI, 2020a).

Esto es parte de la evidencia de los beneficios de la educación a lo largo de la vida; si se promueven acciones para incrementar el grado de escolaridad de la población en condición de vulnerabilidad o desventaja, como la indígena, la HLI o la que padece condiciones de discapacidad o pobreza, entre otras, es probable que los potenciales beneficios de la educación –principalmente del nivel superior– en el mercado laboral se conviertan en medios para que dicha población alcance una mejor calidad de vida.

Salario relativo por hora de los trabajadores adultos y jóvenes según grado de escolaridad

En el trabajo subordinado hay un flujo de ingreso medianamente estable, es decir, las personas conocen el salario que se puede percibir a cambio de realizar las actividades solicitadas en su empleo. Aunque los factores que influyen en la determinación de la paga de cada actividad económica son diversos y complejos, aquí se analiza cómo cambia según el grado de escolaridad de la población. Para ello, se estima el salario mediano de la población ocupada subordinada sin educación básica, con básica, con media superior y con superior, respectivamente; luego, en relación con alguno de éstos, se obtiene la proporción en la que cada uno es menor o mayor.⁴ El salario generalmente está asociado con una jornada laboral, y es necesario ajustarlo a una unidad de tiempo adecuada, para que este comparativo sea más robusto; en este caso, será el salario por hora.

En 2019 el salario mediano por hora de la población de 25 a 64 años con educación media superior fue 31.9 pesos reales.⁵ Relativo a éste, el salario por hora de la población con un menor grado de escolaridad fue menor; con mayor escolaridad, mayor; en otras palabras: el salario tendió a ser más alto conforme aumentó el grado de escolaridad, especialmente para aquellos con educación superior. Por un lado, por cada peso de salario de un trabajador con educación media superior, otro sin educación básica obtuvo sólo 0.77 centavos; por otro, por cada peso de salario de un trabajador con educación media superior, obtuvo hasta 1.79 pesos otro con educación superior. Esta situación fue similar a la observada en 2013 (tabla 9.3.3.1).

Al parecer, la combinación del grado de escolaridad con la experiencia laboral adquirida a lo largo de la vida también conlleva una ventaja, porque el salario mediano por hora no sólo aumentó gradualmente conforme se incrementó el grado de escolaridad, sino también por la edad. Por ejemplo, en 2019 el salario mediano por hora

Continúa, p. 320 ►

⁴ En los anexos podrá encontrar una nota explicativa sobre la determinación de la mediana del salario.

⁵ El dinero pierde valor en el tiempo; el salario es el dinero recibido a cambio del trabajo, su valor se mide por la cantidad de bienes y servicios que permite adquirir y el precio de éstos determina dicha cantidad. Si el precio aumenta, la cantidad de bienes y servicios que se pueden comprar disminuye y viceversa. Para comparar el valor del dinero en dos puntos distintos de tiempo, lo correcto es valorar la cantidad variable de bienes y servicios de los dos puntos con un precio base o constante; así, si la variación del monto resultante de la operación precio por cantidad disminuye, será sólo por la variación de la cantidad adquirida. Al monto valorado de esta manera en moneda nacional se le llama *pesos reales*.

Tabla 9.3.3.1 Salario relativo por hora de los trabajadores adultos y jóvenes por característica seleccionada según grado de escolaridad (2013 y 2019)

Característica seleccionada	Salario relativo						Salario por hora (pesos de la segunda quincena de julio de 2018)					
	2013			2019			2013			2019		
	Sin básica	Básica	Media superior	Sin básica	Básica	Media superior	Sin básica	Básica	Media superior	Sin básica	Básica	Media superior
Población adulta de 25 a 64 años												
Total	0.70	0.79	1.00	1.78	0.77	0.87	1.79	22.0	25.1	31.6	28.5	31.9
Sexo												
Hombres	0.73	0.83	1.00	1.80	0.80	0.90	1.79	22.6	25.9	31.2	28.4	31.9
Mujeres	0.66	0.73	1.00	1.74	0.79	0.86	1.90	21.1	23.4	32.2	28.5	30.1
Tamaño de localidad												
Menor a 2 500 habitantes	0.76	0.83	1.00	2.48	0.90	0.94	2.10	19.6	21.6	25.9	21.6	26.5
Mayor o igual a 2 500 habitantes	0.71	0.78	1.00	1.74	0.80	0.88	1.79	22.8	25.3	32.3	30.2	32.0
Edad												
25 a 44	0.73	0.81	1.00	1.72	0.83	0.91	1.82	21.9	24.4	30.2	28.2	30.0
45 a 64	0.60	0.69	1.00	1.83	0.71	0.83	2.00	22.5	26.0	37.7	30.1	34.3
Población joven de 15 a 29 años												
Total	0.93	1.00	1.12	1.95	0.94	1.00	1.76	20.1	21.7	24.4	23.7	26.1
Sexo												
Hombres	0.89	1.00	1.11	1.87	0.95	1.00	1.69	20.2	22.6	25.2	24.0	27.1
Mujeres	0.91	1.00	1.17	2.10	0.89	1.00	1.79	18.4	20.1	23.6	23.4	25.5
Tamaño de localidad												
Menor a 2 500 habitantes	0.94	1.00	1.04	1.95	0.92	1.00	1.76	18.1	19.3	20.1	19.6	23.8
Mayor o igual a 2 500 habitantes	0.91	1.00	1.11	1.88	0.95	1.00	1.71	20.6	22.6	25.2	24.5	26.8
Edad												
15 a 19 ¹	0.92	1.00	1.07	0.85	0.90	1.00	0.40	18.1	19.7	21.1	16.7	23.2
20 a 24	0.94	1.00	1.10	1.71	0.94	1.00	1.43	20.5	21.9	24.2	23.1	25.9
25 a 29	0.86	1.00	1.13	1.86	0.91	1.00	1.69	20.7	24.2	27.4	27.6	27.9

¹ En el caso de la desagregación con educación superior, no hay suficientes casos en la muestra para realizar pruebas válidas de significancia estadística.

* Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza entre niveles consecutivos de escolaridad.

** Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto a la categoría previa.

≠ Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto a la misma categoría del año 2013.

Fuentes: Mjopredn, cálculos con base en la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, segundo trimestre de 2013 y 2019 (INEGI, 2020a), y el Índice Nacional de Precios al Consumidor, base 20 julio 2018 (INEGI, 2020b).

de la población de 25 a 44 años con educación básica fue de 27.3 pesos; con educación media superior fue de 30 pesos; y con superior ascendió a 54.7 pesos. El de la población de 45 a 64 años fue de 28.5, 34.3 y 68.5 pesos, respectivamente. Esta asociación también se observó en 2013.

Otro aspecto que llama la atención, según la información por sexo, fue que el salario por hora de las mujeres generalmente es menor que el de los hombres en el caso de la población con educación básica y con media superior; sin embargo, en el caso de la población con educación superior, el salario entre hombres y mujeres tiende a ser similar. Por lo anterior, es probable que un mayor grado de escolaridad en la población, principalmente de la educación superior, traiga como consecuencia que las mujeres perciban y exijan una paga equitativa y más justa con respecto a sus pares.



Los beneficios de una educación cada vez más disponible y accesible para todas y todos, así como de una experiencia educativa digna, integral, equitativa y trascendente se reflejan, idealmente, en el desarrollo de alumnos capaces de ejercer su ciudadanía y sus derechos. Es innegable que alcanzar un mayor nivel educativo aumenta la probabilidad de acceder a beneficios y oportunidades laborales reflejados en un empleo estable y con mejores salarios. En este sentido, la educación es un motor que tiende a disminuir las desigualdades socioeconómicas, porque otorga habilidades técnicas que incrementan las posibilidades de adquirir trabajos o empleos mejor remunerados.

La educación también provee a las personas de elementos para tomar decisiones mejor informadas, aumenta sus capacidades y competencias, y enriquece los recursos humanos del país con vistas a su desarrollo económico, técnico, científico y social. En la medida en que la educación sea cada vez más disponible y accesible, los niveles de escolaridad alcanzados por la población podrán incrementarse paulatinamente. Disponibilidad y accesibilidad implican cubrir la necesidad de la totalidad de NNAJ de recibir educación formal, en escuelas que ofrezcan infraestructura adecuada, maestros con formación específica y materiales educativos básicos, de acuerdo con su edad y educación previa. Por otra parte, el aumento en los niveles de escolaridad de la población supone que la totalidad de NNAJ transite a través de los diferentes grados, etapas o niveles de la educación obligatoria sin interrupciones.

La mejora en ambas dimensiones se reflejará en un mayor número de jóvenes con la educación obligatoria terminada en las edades típicas, y en que puedan acceder a la educación superior. Ambos hechos conducirían a que la escolaridad de la población se incremente año con año, como ha sucedido en las últimas décadas.

Los avances en la cobertura y la retención de los estudiantes en el SEN se verán reflejados, en el mediano plazo, en un mayor porcentaje de terminación de la educación básica y la obligatoria en la población de rangos de edad más jóvenes. En el largo plazo, la mejora continua del SEN se advertiría en un incremento en el grado promedio de escolaridad alcanzado por la población.



Referencias

- Allen, D. (2014). *Education and Equality. The Tanner Lectures on Human Values*. Stanford University.
- Cámara de Diputados (2019, 30 de septiembre). [Ley General de Educación](#).
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020a). *Planea secundaria 2015-2019. Vinculación de la escala*.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2019). [Medición de la pobreza 2012 y 2018](#) [base de datos].
- Consejo Nacional de Población (2016). [Índice de marginación por municipio 2010 y 2015](#) [base de datos].
- [Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos](#) (2020, 8 de mayo). Cámara de Diputados.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). [Módulo de Condiciones Socioeconómicas 2012](#) [base de datos].
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Encuesta Intercensal* [base de datos].
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019). [Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018](#) [base de datos].
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020a). [Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, segundo trimestre de 2013 y 2019](#) [base de datos].
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020b). [Índice Nacional de Precios al Consumidor](#) [base de datos].
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008, 14 de enero). [Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus Autodenominaciones y Referencias Geoestadísticas](#). Diario Oficial de la Federación.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2006). [El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve](#).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2014). [Nota país. Panorama de la educación 2014. México](#).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018). [Programme for International Student Assessment](#) [base de datos].
- Organización Internacional del Trabajo (2014). [El empleo informal en México: situación actual, políticas y desafíos](#).

Organización Internacional del Trabajo (2020). *Perspectivas Sociales y del Empleo en el Mundo: Tendencias 2020*. Autor.

Secretaría de Educación Pública (2019). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) 2017 y 2019* [base de datos].

Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2019a). [*Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2013-2018*](#) [base de datos].

Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2019b). [*Presupuesto de Egresos de la Federación 2019 y 2020*](#) [base de datos].



PRINCIPALES HALLAZGOS

Con base en los hallazgos más relevantes, que cada capítulo aborda de manera detallada, se ofrecen otros elementos de reflexión sobre el estado actual del Sistema Educativo Nacional (SEN) y el avance en el cumplimiento del derecho a la educación. Se pretende con ello propiciar el interés de los lectores respecto de los tópicos sobre los que se ha compartido información en este documento, como una base para propiciar la indagación y la reflexión profunda, e impulsar así procesos de mejora continua de la educación.

Contexto

Conocer las características socioeconómicas y demográficas de la población que requiere servicios educativos es fundamental para valorar tanto los avances como los desafíos del SEN en su camino hacia el *horizonte de mejora*; es decir, hacia el logro del escenario deseable para la educación en México, que no es otro sino aquel donde se cumpla el derecho a la educación, y ésta sea buena para todas y todos, con justicia social, tal como se la ha definido en Mejoredu.

México ha tenido una expansión relativa y absoluta de la población adulta y, en los mismos términos, un descenso de la población joven y en edad escolar, que se han acentuado en las últimas dos décadas. La estructura etaria de la población mexicana, moldeada por la dinámica demográfica en el país, muestra una población infantil y juvenil en decrecimiento gradual pero constante, el cual seguirá su ritmo paulatino de descenso en las próximas décadas, mientras que la población de adultos mayores ganará peso relativo en la distribución por edad de toda la población.

Durante el sexenio 2013-2018 la población en edad escolar disminuyó en términos absolutos y relativos. Tal proceso inició durante el periodo 2007-2018, cuando hubo una tasa de crecimiento cercana a cero; en los próximos años se acelerará gradualmente: de 2019 a 2024 la población en edad escolar decrecerá a un ritmo de 0.4% anual, y entre 2025 y 2030 la disminución anual será de 0.6%. Así, a partir de 2020 toda la población en edad de cursar la educación obligatoria se verá reducida, lo cual llevará a replantear espacios y recursos educativos de forma diferenciada en distintas zonas del país en el mediano y largo plazos.

El monto de financiamiento a la educación se asocia estrechamente con el tamaño de la población que el SEN debe atender, por lo que el escenario planteado por la

dinámica demográfica descrita puede favorecer la provisión de mejores servicios educativos. Por otra parte, la población cuenta hoy con mayor nivel de escolaridad que en décadas pasadas, lo cual –al haber aumentado, sin duda, sus capacidades y competencias– enriquece los recursos humanos del país para su desarrollo económico, técnico, científico y social. Además, se advierte una mayor proporción de población en edad productiva (15 a 64 años) respecto de la población total, lo cual disminuye la presión sobre los servicios sociales. Sin embargo, estas ventajas no son duraderas ni aprovechables por sí mismas. Es necesario abrir fuentes de trabajo suficientes y con salarios dignos, ofrecer una adecuada atención a la salud de los habitantes, y propiciar la cualificación de mujeres y hombres; en síntesis: invertir en educación.

El financiamiento educativo –tanto público como privado– constituye uno de los factores centrales que inciden en el avance hacia una *educación al alcance de todas y todos*. Conocer el monto de las asignaciones en los programas de gasto destinados a la educación resulta fundamental para entender cómo y en qué medida puede darse solución a los desafíos que plantea el cumplimiento del derecho a la educación en un entorno económico donde los recursos monetarios son siempre escasos. Aunque el volumen de la población en edad escolar tenderá a disminuir en los próximos años, el SEN deberá hacerse cargo de sus necesidades educativas; cubrir la demanda de servicios de educación inicial derivada de la integración de ésta al conjunto obligatorio; lograr la universalización de los niveles de la educación básica; atender de forma adecuada la demanda de espacios para jóvenes en la educación media superior; y proveer a quienes hayan finalizado ésta y lo deseen educación superior.

Aunque es notable el avance respecto al derecho a la educación en los últimos años del siglo pasado y durante las dos décadas del actual, especialmente en el acceso a la educación básica, algunas condiciones de vida –como la pobreza, el bajo ingreso y la marginación, entre otras– obstaculizan el disfrute de una buena educación, en particular para ciertas poblaciones: por ejemplo, las de personas con discapacidad, migrantes e indígenas. Así, uno de los grandes desafíos del SEN es reducir las brechas educativas entre distintos segmentos de población (verbigracia, quienes viven en localidades apartadas y dispersas, o enfrentan situaciones de vulnerabilidad por diversas circunstancias).

Dentro de cada entidad federativa la población objetivo del SEN no es homogénea, ni tampoco las condiciones socioeconómicas que la rodean; por ello, para lograr resultados equitativos en el ejercicio del derecho a la educación, es necesario proponer estrategias diferenciadas que prioricen a los grupos poblacionales en situación de mayor vulnerabilidad de acuerdo con sus condiciones, características y necesidades. La realidad mexicana –que abarca una diversidad de contextos socioeconómicos– obliga al Estado a considerar como factor sustantivo en sus planes y programas de atención la situación desigual de niños, de sus familias y comunidades, a fin de desarrollar modelos educativos incluyentes y pertinentes que hagan posible una buena educación accesible a todos; garanticen el tránsito, la permanencia y, al menos, la conclusión de la educación obligatoria con niveles de aprendizaje aceptables; y propicien el pleno

desarrollo posterior de las personas y su inclusión en una sociedad cambiante, cuya parte laboral demanda cada vez con mayor intensidad población cualificada.

Organización y dimensión del Sistema Educativo Nacional

El de México es el tercer sistema educativo más grande de América, por la cantidad de estudiantes y docentes que lo integran, en correspondencia con el tamaño de la población mexicana, también tercera entre las mayores del continente. En el ciclo escolar 2018-2019 más de treinta y siete millones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) estaban matriculados en las tres modalidades ofrecidas –escolarizada, mixta y no escolarizada–. Esta cifra representa casi una tercera parte de la población total del país.

Con el fin de garantizar una educación disponible y accesible, y dar respuesta a las necesidades de la sociedad, el Estado ha expandido y diversificado paulatinamente los servicios educativos en los distintos tipos y niveles que conforman al SEN. En la última década se incluyeron como parte de la educación obligatoria los tres grados de preescolar (2009) y la educación media superior (2012). Más recientemente (2019), también se reconoció el derecho de la niñez a recibir atención durante la primera infancia a través de la educación inicial, y se decretó la obligatoriedad de la educación superior por parte del Estado, a fin de que aquellos jóvenes que cuenten con los requisitos para cursarla puedan hacerlo, si lo desean. Así, el número de grados comprendidos por la educación obligatoria pasó de nueve a más de quince en lo que va de este siglo.

La organización del SEN es compleja: la educación se imparte en distintas modalidades y opciones, así como en varios tipos y niveles educativos con una gran variedad de tipos de servicio públicos y privados, donde se replica la inequidad persistente en la sociedad. Por un lado, más de 50% de las escuelas de servicio general –presente desde la educación inicial hasta la secundaria– se encuentran en localidades urbanas o de media, baja y muy baja marginación; éstas cuentan con los mejores materiales, infraestructura y equipo, y con personal docente completo. Por otro, más de 95% de los preescolares y primarias indígenas se ubica en localidades de alta y muy alta marginación. Asimismo, una cantidad superior a 80% de los preescolares de servicio comunitario se concentra en localidades de alta y muy alta marginación, al igual que 85 y 90% de las primarias y las secundarias con este tipo de servicio, respectivamente.

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) gestiona y coordina el servicio comunitario –que se ofrece desde preescolar hasta secundaria– mediante un esquema de enseñanza diferenciado del resto de los servicios, pues no cuenta con una planta docente como las escuelas generales. En cambio, funciona gracias a los líderes para la educación comunitaria, cuyo perfil común es el de jóvenes recién egresados de la educación básica o la media superior que asumen la función de enseñanza.

Este servicio se ofrece en las localidades más pequeñas y de mayor marginación, cuyas escuelas muchas veces no cuentan con un inmueble propio y en gran medida se sostienen de la participación de la comunidad donde se ubican. El tipo de servicio indígena brinda atención a los pueblos indígenas en comunidades rurales de mayor tamaño que las atendidas por el servicio comunitario, y sólo se ofrece en educación inicial, preescolar y primaria; sin embargo, se matriculan estudiantes indígenas en todos los tipos de servicio de la educación básica y la obligatoria. Así, más de 82 y 76% de las escuelas de educación preescolar y de las primarias de servicio indígena, respectivamente, se ubican en localidades de entre 100 y 2 500 habitantes, mientras que un porcentaje mayor a 70% de las primarias comunitarias se ubica en localidades menores a 100 habitantes, cantidad igual a 35 y 41% en los casos de los preescolares y las secundarias comunitarios, en ese orden.

Con mayor frecuencia se atiende a las poblaciones en situación de pobreza y provenientes de localidades marginadas en escuelas y planteles que presentan condiciones precarias, pues no cuentan con la infraestructura mínima necesaria o equipamiento, ni reciben los materiales de manera oportuna. En ocasiones tampoco tienen una planta docente completa ni los mecanismos y la capacitación para funcionar como escuelas multigrado, en caso de tratarse de centros escolares con ese esquema de organización. En este tipo de escuelas –ubicadas en áreas rurales y marginadas, en sitios de llegada de grupos de población agrícola migrante y en localidades indígenas– pueden reconocerse dificultades como la falta de recursos, y de capacitación y acompañamiento adecuados.

A partir de la promulgación de la reforma educativa en 2012, el crecimiento en el número de espacios educativos observado entre los ciclos escolares 2013-2014 y 2018-2019 se debió principalmente al aumento en la cantidad de escuelas y planteles de sostenimiento privado, en especial de los niveles educativos recién incorporados a la obligatoriedad. Aunque se reconoció la importancia de éstos para la formación de NNAJ, el Estado redujo al mismo tiempo su participación y abrió así más oportunidades para los servicios particulares.

En educación media superior la diversidad de opciones, planes, programas de estudio, modelos, modalidades e instituciones hace de su análisis una tarea compleja que demanda una comprensión amplia. Aun con esta variedad, la oferta de este tipo educativo se concentra en mayor medida en las zonas urbanas, donde más de 90% de sus estudiantes se matriculó en planteles de sostenimientos federal, autónomo y privado durante el ciclo escolar 2018-2019.

En los últimos años la obligatoriedad de este tipo educativo ha propiciado un aumento en el número de planteles que supera el ritmo de crecimiento de los estudiantes, lo cual es evidencia de una expansión de la oferta centrada en aumentar la disponibilidad de espacios educativos en las comunidades que no contaban con el servicio. Estos nuevos planteles concentran a un número reducido de estudiantes, lo cual, en gran medida, se relaciona con el incremento de telebachilleratos comunitarios.

Es notable el esfuerzo de construir nuevos centros para garantizar que la totalidad de jóvenes pueda acceder a la educación media superior, pero resulta necesario procurar que ésta sea aceptable y común –digna, integral, trascendente y eficaz–, así como equitativa –diferenciada y pertinente–. Los planteles creados durante los últimos cinco años son también, en muchos casos, aquellos que presentan las mayores carencias: la mayoría no cuenta con inmuebles propios, talleres, laboratorios ni otras áreas para el desarrollo de sus estudiantes, como bibliotecas y espacios deportivos; además, carecen de energía eléctrica, computadoras e internet, y tienen una planta docente conformada por sólo tres maestros, uno para cada campo de conocimiento.

La educación ofrecida en la modalidad no escolarizada –en las opciones a distancia y abierta– se ha expandido considerablemente gracias al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación en los últimos años. Este crecimiento de servicios es perceptible sobre todo en las matrículas de la educación media superior y la superior, donde han aumentado las opciones dirigidas a jóvenes en riesgo de exclusión y en condiciones de vulnerabilidad económica, así como con dificultades para ceñirse a un horario o que no pueden recorrer vastas distancias. Por ello, es importante prever que la expansión educativa en esta modalidad asegure condiciones de operación adecuadas y suficientes, así como la disponibilidad de los materiales necesarios para las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Uno de los retos más importantes del SEN es garantizar una educación inclusiva; por ello, es fundamental reconocer la diversidad de condiciones, características y necesidades de educandos existente en todos los centros escolares y planteles, con el fin de desplegar acciones orientadas a eliminar o disminuir las barreras físicas, estructurales y de lengua que impiden a NNAJ el acceso a la escuela.

Los estilos, dificultades, discapacidades, condiciones, circunstancias, necesidades y ritmos de aprendizaje diversos no deben representar un obstáculo para al ejercicio del derecho a la educación, como tampoco debe serlo la condición indígena. En este sentido, al reconocer las diferencias entre los estudiantes, debe incluirse a quienes pertenecen a los pueblos originarios del país, distinguiendo sus costumbres, lengua materna y visiones del mundo; ello contribuiría a generar espacios educativos interculturales e inclusivos donde todas y todos tienen un lugar y pueden desarrollarse personal y socialmente.

Estudiantes

En la medida en la que el SEN asegure una educación disponible y accesible –es decir, al alcance de todas y todos– más personas lograrán completar la escolaridad básica y obligatoria en la edad típica para cursar cada nivel educativo sin interrupciones. Con el objeto de valorar los avances en esta importante tarea, se plantea tanto el uso de indicadores de acceso efectivo de la población en edad escolar a los centros educativos –pues ayudan a medir el cumplimiento de la cobertura universal

en la educación obligatoria— como el de indicadores sobre el tránsito y el egreso de NNAJ a través de los niveles que la componen.

En los últimos años se observa que, en términos absolutos, un mayor número de estudiantes se matricula desde la educación preescolar y permanece hasta la media superior. Además, lo hace de manera oportuna, es decir, accede a la primaria con 6 años y egresa de la educación media superior con 18 años cumplidos o por cumplir. Ello significa que el porcentaje que cursa cada nivel en las edades consideradas idóneas o típicas también ha ido en aumento.

En general, las mujeres acceden a la escuela en mayor proporción que los hombres y también lo hacen de manera más oportuna. La proporción de sexos en los primeros niveles educativos corresponde a la simetría demográfica, pues nacen más niños que niñas. Sin embargo, conforme se avanza en los niveles educativos, el porcentaje de hombres disminuye y, lógicamente, el de mujeres aumenta.

Esto se relaciona de manera estrecha con una mayor frecuencia de separación de la escuela por parte de ellos, en comparación con el índice que se registra para las mujeres. Algunos factores sociales relacionados con los estereotipos de género influyen en este hecho, al establecerse para los hombres un rol de proveedores de los hogares que les exige ser o apoyar el sustento económico de sus familias desde edades tempranas. Específicamente en la población escolar, tales estereotipos posiblemente se vinculan con la tendencia de los jóvenes varones a desafiliarse del sistema educativo con mayor frecuencia que las mujeres, lo que deriva en una menor proporción de hombres matriculados en la educación media superior.

Para ciertos grupos poblacionales la posibilidad de acceder a la educación se reduce de manera significativa. Residir en una localidad rural de alta o muy alta marginación; pertenecer a algún pueblo indígena, en especial si se habla alguna lengua indígena; y tener algún tipo de discapacidad, son factores que se asocian considerablemente con la dificultad para permanecer en el SEN. En particular, cuanto más edad tengan NNAJ de grupos en condiciones de vulnerabilidad, tanto menor posibilidad de ingresar a las opciones educativas; en consecuencia, las brechas respecto a la población que no presenta alguna de estas características se amplían.

Las personas con discapacidad, las hablantes de lengua indígena (HLI) y, de manera especial, las que viven en pobreza extrema experimentan las mayores dificultades para ejercer su derecho a la educación. Alcanza hasta cincuenta puntos porcentuales la brecha en la tasa de asistencia entre, por una parte, las personas no pobres y las que no se encuentran en situación de vulnerabilidad y, por la otra, aquellas que padecen pobreza extrema. Por si fuera poco, esta desigualdad se recrudece en el caso de las mujeres, aunque para la población en general ellas acceden en mayor medida que los hombres, cuando pertenecen a alguno de los grupos históricamente vulnerados en sus derechos, la situación se revierte.

Cabe mencionar que esta desigualdad en el acceso no parece haber mejorado en los últimos años: en el periodo de análisis de 2012 a 2018 se observa un aumento en las brechas entre los grupos en condiciones de vulnerabilidad y aquellos que no lo están. Es decir, aunque se advierta una mejoría en el acceso de la población en general, quienes suelen encontrar mayores dificultades no experimentan avances significativos. El reto, en ese sentido, es evitar la traducción de las desventajas sociales y económicas en resultados educativos poco significativos, que no contribuyan a reducir las brechas sociales.

Es de suma importancia prestar atención al comportamiento de la cobertura en la educación obligatoria. En la educación básica, entre los ciclos escolares 2013-2014 y 2018-2019, se aprecia una disminución en la matrícula, en términos relativos, en cada uno de sus niveles. Si se considera que el monto de población en los grupos de edad idóneos para cursar dichos niveles no está en franco descenso, y que la cobertura en preescolar y secundaria dista de ser universal, puede señalarse un retroceso en el acceso de niñas, niños y adolescentes al tipo educativo en cuestión. Sería un error suponer que la cobertura en tales niveles está resuelta: aún falta mucho por hacer para que las niñas y los niños más pequeños, en especial los de 3 años, acudan al preescolar, así como para garantizar que la totalidad de adolescentes concluya la educación secundaria tras iniciarla.

En el caso particular de la educación media superior, aunque en el mismo periodo –posterior al decreto de obligatoriedad– se observa un incremento considerable en la matriculación, cuando se analiza la cobertura año con año se percibe no sólo una disminución en el ritmo de crecimiento sino también un descenso incipiente respecto del último ciclo escolar.

Otro resultado, en ocasiones inadvertido, es la presencia de estudiantes pertenecientes a algún pueblo indígena y, específicamente, HLI en escuelas de todas las entidades federativas, sin importar el tipo de servicio ni la ubicación en una localidad rural o una urbana. Gran parte de las estrategias para la atención de estos grupos poblacionales se centra en las escuelas indígenas, donde se entregan materiales en la lengua materna de la comunidad y, en la mayoría de los casos, se cuenta con un docente que habla dicha lengua. No obstante, hay escuelas indígenas en las que la lengua materna del docente no coincide con la de los alumnos. Por otra parte, poco más de 18% de los estudiantes HLI acude a una escuela de tipo de servicio distinto al indígena.

Conforme se avanza en el tiempo, aumenta el número de estudiantes que siguen una trayectoria escolar ininterrumpida. En cada ciclo se observa un mayor número de niñas y niños que se matricula en las edades idóneas para cursar los distintos niveles educativos; las tasas de aprobación se incrementan; el porcentaje de alumnos en condición de extraedad grave disminuye; y aumenta la proporción de quienes egresan de un nivel específico justo en la cantidad de ciclos escolares que éste dura.

De forma similar, respecto al tránsito entre niveles, la proporción de adolescentes que concluye la primaria y accede a la secundaria se incrementó; lo mismo ocurre entre quienes terminan la secundaria e ingresan a la media superior. Sin embargo, estos resultados no garantizan que el estudiantado adquiriera los conocimientos pertinentes ni que se haya logrado retener a todas y todos hasta concluir al menos la educación media superior.

El abandono escolar sigue siendo uno de los principales retos del sistema educativo para garantizar el derecho a la educación, pues durante el ciclo escolar 2017-2018 el SEN no logró retener a más de 1.1 millones de estudiantes. Es decir, aquellos que estando matriculados al inicio del ciclo 2017-2018, sin haber concluido el nivel educativo, no hallaron las condiciones necesarias para matricularse al inicio del ciclo siguiente. Se trata de un problema de mucha relevancia, en especial para la educación media superior.

Directivos y docentes

La información sobre docentes evidencia una notable feminización del magisterio. Ésta es más observable en los niveles de la educación básica, y se reduce paulatinamente en los tipos educativos superiores: en el ciclo escolar 2018-2019, 87% de docentes en preescolar eran mujeres, 64.4% en primaria, 53.5% en secundaria, 49.2% en educación media superior y 47.3% entre académicos de las normales públicas.

En contraste, la información sobre directores y supervisores —excepto los de preescolar— muestra la desigualdad en el acceso de las maestras a puestos de responsabilidad: mientras en preescolar 94.9% de directivos y 94.2% de supervisores eran mujeres, en primaria así ocurría con 55.1% de los directores sin grupo, con 44.1% de los que sí lo tenían y con 38.8% de los supervisores; en secundaria esto pasaban con 42.7% de directores sin grupo, con 39.9% de los directores con grupo y con apenas 29.4% de los supervisores; en educación media superior ellas representaban 44.8% de directivos sin grupo y 46.5% de los que sí tenían grupo.

Es notable también la cantidad de agentes educativos que desempeñaban doble función: es el caso de 88 642 directores y directoras con grupo en educación básica, sobre quienes no existe información suficiente para saber si reciben recursos o incentivos salariales acordes con la realización de la doble función y si ésta afecta su desempeño como docentes. Su proporción es especialmente importante en el sostenimiento público: en la educación preescolar, 62.8% del total tenía a su cargo un grupo; en primaria representaban 49%; en las escuelas telesecundarias, 67.3%; y en las secundarias para migrantes, 90.6%.

El nivel de estudios de docentes en servicio también es un tema de interés. En el ciclo escolar 2018-2019 contaban al menos con título de licenciatura 76.9% de preescolar,

80.4% de primaria y 81.8% de secundaria. Hace falta información para identificar cuántos cursaron carreras del campo de formación docente o, al menos, del campo de ciencias de la educación, así como su desempeño ligado a estos estudios, ya que, al abrir a profesionistas de otras áreas los concursos de ingreso al magisterio, la identificación sobre quiénes cuentan con la preparación adecuada y quiénes no, permitiría dirigir de mejor manera los procesos de formación continua, así como valorar qué recursos humanos y financieros se necesitan para asegurarles una atención adecuada y pertinente a los estudiantes.

Algunos de los aspectos sobre los cuales es posible construir acercamientos a partir de la información presentada en el capítulo provienen, de manera segmentada por nivel o tipo de servicio, de los datos acopiados en el Formato 911. En el caso de los preescolares y las primarias del tipo de servicio indígena, por ejemplo, se da cuenta de la proporción de directivos, docentes y promotores que señaló hablar, leer y escribir en la lengua de la comunidad donde se asienta su escuela; así puede encontrarse un referente sobre el cumplimiento del derecho a una educación en condiciones de igualdad sustantiva para la población indígena.

Al respecto destaca que en el ciclo escolar 2018-2019, incluso en escuelas del tipo de servicio indígena, no se contó con una cobertura total de docentes que hablaran la lengua de la comunidad, pues los porcentajes de docentes de preescolares y primarias indígenas que sí lo hacían llegaban a 92.6 y 84.7%, respectivamente. La magnitud del problema de atención a la población indígena es aún más difícil de determinar debido a que no se cuenta con información suficiente sobre cuántas escuelas que no son de este tipo de servicio cubren tal necesidad.

Se cuenta con información sobre la proporción de docentes de educación secundaria, media superior y superior con una dedicación a la función docente contada por horas, medio tiempo, tres cuartos de tiempo y tiempo completo. Con estos datos se advierte que existen condiciones laborales posiblemente precarias para algunos profesores y profesoras, sobre todo en el caso de quienes tienen una asignación por horas, lo cual obviamente afecta su percepción salarial, pero también su participación en las actividades de la comunidad educativa y en los procesos de formación continua. En el ciclo escolar 2018-2019 los docentes por horas representaron 39.5% del total en educación secundaria, 59.4% en educación media superior y 70.2% en superior. Una pregunta que surge al considerar estos datos es: ¿qué opción de desarrollo profesional es pertinente para docentes contratados por horas?

El lector puede encontrar otros temas de interés que, contextualizados con la información del resto de los apartados, permiten elaborar diagnósticos provechosos para sustentar proyectos de mejora continua tendentes a resolver problemas específicos desde los diferentes ámbitos de responsabilidad de actores y comunidades educativas.

Formación inicial de los docentes

La información que se presenta a este respecto muestra detalladamente la contribución de las instituciones de educación superior (IES) en la formación inicial de docentes de todos los tipos y niveles, desde la educación inicial hasta la superior, así como de las diversas especialidades —educación física, enseñanza del inglés, educación artística, etcétera—. Destaca el número de estudiantes que en las escuelas normales se preparan como profesoras y profesores de educación básica, en los tramos referidos a preescolar, primaria y secundaria, mientras que las unidades y subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ofrecen principalmente formación para docentes del medio indígena, y el resto de las IES forma sobre todo a docentes de las especialidades de educación física, idiomas, artes y educación inicial, así como para atender a estudiantes con discapacidad. En estas últimas, además, llama la atención la existencia de carreras para la formación de docentes de educación media superior y superior e, incluso, para la atención de adultos mayores, pues los esfuerzos orientados a la formación inicial de docentes de estos tipos educativos suelen darse en servicio, es decir, como parte de la formación continua, mediante procesos de capacitación, tutorías y posgrados, a pesar de haber en el país una tradición de larga data en la formación inicial de docentes de educación básica y especial.

La información desagregada de estudiantes matriculados, egresados y titulados de los 253 planes de estudios de las licenciaturas del campo de la formación docente existentes en el ciclo escolar 2018-2019 da cuenta de su diversidad y, con ello, del interés de las IES y del Estado en asegurar que la impartición de los servicios educativos sea pertinente y adecuada para los diferentes contextos y poblaciones del país.

Las modalidades de atención escolarizadas, mixtas, no escolarizadas o semiescolarizadas mediante las cuales se brindan las carreras del área de formación docente permiten que no sólo los egresados de educación media superior tengan acceso al estudio de esta profesión, sino también los docentes en servicio que buscan obtener el título, pues pueden matricularse en las licenciaturas de los tipos y niveles educativos o áreas de su interés.

En el ciclo escolar 2018-2019 había en total 147 694 estudiantes matriculados en carreras del campo de formación docente, en el que destaca la feminización de las carreras: 74.7% de la matrícula en las normales eran mujeres, 79.4% en las unidades y subsedes de la UPN, y 56.6% en las otras IES. También se observa una baja participación de estudiantes HLI: 2.1, 32.9 y 1.3% de la matrícula lo eran en las normales, las unidades y subsedes de la UPN y las otras IES, en el mismo orden.

La información desagregada según los planes de estudio de licenciatura mostró que 63 320 estudiantes estaban matriculados en 10 licenciaturas para la formación de docentes de preescolar y primaria; 17 415 estudiantes asistían a 29 licenciaturas en educación secundaria en sus distintas especialidades; y 14 144 se formaban para atender a la población indígena del país o trabajar en los tipos de servicio educativo

que se asientan en comunidades mayoritariamente indígenas. Estas cifras contrastan con la cantidad de maestras y maestros en formación para atender los servicios de educación especial, la cual llegaba apenas a 7 729 estudiantes en todo el país.

Las carreras con un menor número de estudiantes eran las dirigidas a la formación de docentes de educación media superior (653), superior (684) y para adultos (16). Asimismo, en el campo de formación docente estaban matriculados 19 230 estudiantes en alguna de las 17 licenciaturas para la docencia en educación física, 13 156 en 37 licenciaturas para la enseñanza de idiomas, 4 695 en 24 carreras para la educación inicial o infantil, 2 986 en 30 licenciaturas de educación artística (sea en general o en sus distintas especialidades) y 3 666 en licenciaturas con planes multidisciplinarios y asignaturas de especialidad (no se logró catalogar a estas últimas como dirigidas para atender un nivel educativo en específico).

La información que integra el apartado correspondiente ofrece elementos para reflexionar acerca de la suficiencia de la formación actual de docentes para atender la demanda de los servicios educativos obligatorios y en las distintas modalidades si se complementa con la relativa al crecimiento de la población en las edades escolares, a la movilidad por remplazo de la plantilla magisterial derivada de la jubilación y a la razón de alumnos por docente –en los casos donde esta medida sea aplicable–, entre otros elementos contextuales que definen de mejor manera las necesidades sociales. El cuestionamiento planteado resulta relevante porque de ello depende que el Estado cumpla el derecho de la población a la educación en un marco de equidad, al menos en los tramos obligatorios –que comprenden la educación media superior– y considerando que ésta debe ser integral e inclusiva, por lo cual la formación de docentes de diversas especialidades resulta imprescindible.

Es necesario reconocer que, si bien la información disponible en el Formato 911 es importante, resulta aún limitada; hace falta generar información relativa a los aprendizajes alcanzados por los estudiantes de las carreras del campo de formación docente y a su inserción en el servicio, de modo que una retroalimentación constante les permita a las IES mejorar cada vez más sus planes de estudios a fin de reforzar o incluir contenidos relevantes en la práctica para el adecuado desarrollo de las labores magisteriales.

Escuelas

Las escuelas son espacios sociales donde confluyen muchos de los factores que inciden en el ejercicio del derecho a la educación de NNAJ; por ello, tienen un papel preponderante en las acciones necesarias para garantizar una educación accesible, aceptable y que se ofrezca de forma equitativa y diversa.

Dentro del SEN hay una diversidad de centros escolares, cada uno con infraestructura, organización y provisión de materiales diferenciadas que dan lugar a una

heterogeneidad de procesos educativos. Esta diversidad también incluye la presencia de estudiantes de diversos contextos sociales y culturales, entre los cuales quienes son HLI o tienen alguna discapacidad representan a dos de los grupos más vulnerados en sus derechos fundamentales.

A pesar de que gran parte de la población indígena se concentra en ciertas localidades rurales, tiene una importante presencia en zonas urbanas y en la periferia de las grandes ciudades de México, donde no existen escuelas adecuadas para la atención de NNAJ indígenas y hablantes de alguna lengua indígena en edad de asistir a la escuela. Esta dispersión a lo largo y lo ancho del territorio nacional pone de relieve la importancia de reconocer la presencia de alumnos indígenas y HLI en escuelas de todos los tipos de servicio y en los ámbitos urbano y rural.

Existen más de veinte mil escuelas de preescolar y primaria del tipo de servicio indígena que buscan facilitar los aprendizajes, la enseñanza y la preservación cultural y lingüística de las comunidades donde se ubican los centros escolares, las cuales tienen una alta presencia de población indígena y están, principalmente, en localidades rurales que padecen altos niveles de marginación, falta de servicios públicos, pobreza y pobreza extrema entre una gran parte de su población. Estas condiciones se reproducen en las escuelas indígenas, donde existen insuficiencias en infraestructura, recursos materiales y personal docente.

Es fundamental la presencia de maestras y maestros que hablen la misma lengua de sus estudiantes en las escuelas del tipo de servicio indígena, en especial en aquellas donde se matriculan niñas y niños que no hablan español (monolingües en lengua indígena). Sin embargo, esto no sucede en 7 de cada 100 primarias y preescolares indígenas. Si tal condición no se cumple en todas las escuelas de dicho tipo de servicio, es muy probable que en las de servicio general con al menos un HLI no existan docentes que hablen la lengua materna de tales estudiantes.

Una educación equitativa debe garantizar el acceso y una educación diferenciada, pertinente e inclusiva a NNAJ que por distintas razones muestren dificultades durante sus trayectorias escolares. Es importante visibilizar su presencia, pues requieren atención educativa especializada y, al igual que la población HLI, no están concentrados en un solo servicio educativo. Poco más de un tercio de las escuelas preescolares, primarias y secundarias registró al menos a un estudiante con necesidades educativas especiales, pero sólo en 4 de cada 10 de éstas se recibió la atención de alguna Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Tal atención no es equitativa, puesto que en preescolar y primaria el personal de las USAER sólo acude a escuelas generales públicas y privadas de zonas urbanas, pero no tiene presencia en escuelas indígenas y comunitarias, donde también hay niñas y niños con discapacidad, trastornos de aprendizaje o aptitudes sobresalientes que requieren su apoyo.

Para hacer posible que la educación recibida por NNAJ sea equitativa e incluyente, debe garantizarse que las escuelas sean un espacio físico donde puedan convivir y aprender en condiciones de dignidad y seguridad, con una infraestructura educativa adecuada. Aunque se han logrado avances en la dotación de servicios básicos, éstos no funcionan en la totalidad de las escuelas de educación obligatoria; por ejemplo, alrededor de 3 de cada 10 escuelas no cuentan con agua potable ni con servicio para el lavado de manos. En cuanto a la disponibilidad de computadoras e internet, es desigual entre niveles educativos, y sólo en la educación media superior se ha logrado una dotación de casi 80%. En el ciclo escolar 2017-2018 las carencias más apremiantes de infraestructura física se observaron en la infraestructura y los materiales adaptados para personas con discapacidad.

Asimismo, se advierte una disponibilidad inequitativa entre tipos de servicio: las escuelas de cursos comunitarios –Conafe–, las primarias indígenas y las telesecundarias públicas tienen las mayores carencias en infraestructura física educativa. Frecuentemente, estas escuelas brindan sus servicios a poblaciones en localidades marginadas y rurales, lo cual intensifica la inequidad en el ejercicio del derecho a la educación.

La diversidad de las condiciones en las que las comunidades escolares desarrollan su labor también incluye sus diferentes estructuras organizativas, las cuales tienen un papel fundamental en su gestión. Las escuelas con una organización completa –que implica contar con director sin grupo a cargo, subdirector, docentes académicos para cada grupo y docentes de especialidades (de educación física, artes, tecnologías o idiomas, según se considere en el nivel educativo)– representan una minoría en la educación básica. En preescolares, primarias y secundarias los centros escolares donde puede existir o no un director con grupo o sólo docentes académicos representan la estructura organizativa más común; entre ellos se incluye a las escuelas multigrado, siendo el caso más extremo el de aquellas con un solo docente que, además de atender a los estudiantes de todos los grados, se hace cargo también de las funciones directivas.

Docentes de especialidades están presentes en una minoría de las escuelas de educación básica del país, y se concentran sobre todo en el tipo de servicio general y en centros escolares particulares. En el caso específico de secundaria, las técnicas se destacan por tener altos porcentajes de escuelas que en el ciclo 2018-2019 contaban con docentes de especialidades en comparación con otros tipos de servicio, como las telesecundarias, pues sólo en 1 de cada 100 de éstas había al menos un docente de especialidad.

Todavía persisten carencias en la información necesaria para describir y analizar la situación de las escuelas de educación obligatoria. Por ejemplo, debe ampliarse y mejorarse la captación relativa a su estructura física, así como a la disponibilidad, calidad y uso de tecnologías de la información. También es necesario contar con más

datos sobre el trabajo que desarrollan los Centros de Atención Múltiple (CAM) para atender niñas y niños con discapacidad y otras condiciones de desarrollo, acrecentar el registro sobre docentes de especialidad en primarias indígenas y comunitarias, o ampliar la información disponible en educación inicial, con el fin de dar seguimiento puntual al cumplimiento de su recién creada obligatoriedad.

Supervisiones escolares

La urgencia de observar con mayor detenimiento el problema que enfrentan los supervisores puede entenderse al identificar las condiciones y características desiguales en algunas zonas escolares; un ejemplo claro de ello lo constituye una zona del país con 86 escuelas primarias asignadas. A partir de evidencias de este tipo, cabe preguntarse cómo debería estar conformado el equipo de la supervisión escolar y con qué recursos materiales y equipos tendría que contar para desarrollar adecuadamente su labor, o bien si sería mejor impulsar un proceso de rezonificación para permitir que las 1203 supervisiones escolares identificadas con un alto número de escuelas a su cargo tengan una descarga en su asignación. En el ciclo escolar 2018-2019, existían en México 1203 supervisiones escolares de educación básica integradas por más de 20 escuelas, es decir, 8.6% del total. Este indicador da cuenta de una situación que puede dificultar el trabajo desarrollado por las y los supervisores y sus equipos, tomando en cuenta que la cantidad de escuelas bajo su responsabilidad no les permite dar a éstas un acompañamiento adecuado, si se considera la amplitud de las actividades que deben desarrollar, pues incluye los ámbitos administrativo, pedagógico y político. Por citar dos aspectos relevantes en el desarrollo de sus actividades, se observó que 5 469 supervisiones —es decir, 4 de cada 10— no contaban con el apoyo de ningún asesor técnico pedagógico, mientras que en 2 159 supervisiones no contaban con equipo de cómputo (15.7%). Tomando en cuenta el papel que desarrollan los supervisores y sus equipos —cuando los tienen— en la articulación de las autoridades con las escuelas y en la coordinación para instrumentar políticas educativas nacionales y estatales, conviene reflexionar sobre la importancia de asegurar que cuenten con un número de escuelas pertinente y con los recursos mínimos necesarios para su adecuada operación.

La desagregación de la información por nivel educativo y tipo de servicio permite notar que las condiciones de las supervisiones —incluyendo las de escuelas indígenas y telesecundarias— son más o menos similares: en todos los casos hay necesidades que atender y mejoras posibles, tanto en la organización como en las condiciones materiales.

La información ofrecida en este volumen puede ser un referente para elaborar diagnósticos sobre las condiciones de las supervisiones escolares en el país. Sin embargo, se necesitan más datos acerca de otros aspectos relevantes del perfil de los supervisores y del personal de asesoría técnica pedagógica, tales como su

edad, antigüedad, nivel de estudios y campo de formación. Ello sería muy útil en la construcción de mejores estrategias para atenderlos y darles acompañamiento en sus esfuerzos por la mejora continua de la educación.

Consejos Escolares de Participación Social en la Educación

La participación social en la educación es un factor importante en la mejora continua del SEN. Se le fomenta mediante diversas figuras y acciones, las cuales pueden tener diferentes niveles de regulación. La información estadística disponible en el país sobre estas acciones es escasa hasta ahora, y no siempre se encuentra actualizada; además –tal vez debido a la naturaleza de los procesos de participación social– las estadísticas apenas logran dar cuenta de aspectos básicos, pues estos procesos no se restringen a los medios normados o regulados por la Secretaría de Educación Pública.

Considerando lo anterior, los hallazgos que se presentan a este respecto son restringidos, pues la información que se retoma, derivada sólo del Formato 911, permite apreciar la importante proporción de las escuelas de educación básica del país (90%) donde se encontraban instalados los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), así como el similar porcentaje de ellas donde se sesionó durante el ciclo escolar. En las escuelas preescolares y primarias del servicio indígena la proporción de CEPS instalados y que sesionaron son menores: rondaron 70% en ambos casos.

La desagregación por entidad federativa permite identificar las entidades con menores porcentajes de instalación y operación de los CEPS: Michoacán, Chiapas y Oaxaca. Esto plantea la necesidad de realizar indagaciones respecto de si la organización de padres y madres de familia, autoridades y docentes se lleva a cabo mediante otras formas o alternativas locales: sabido es que la operación y el mejoramiento de las escuelas en gran medida se soporta por la participación de las comunidades educativas en asuntos que van desde el mantenimiento de los establecimientos hasta el apoyo para el desarrollo de las actividades escolares.

Resultados educativos

La garantía del derecho a la educación de los habitantes del país es fundamental para transformarlo en términos sociales, económicos y culturales. Ésta no sólo compromete la disponibilidad y el acceso a los centros escolares, sino que también implica asegurar trayectorias educativas ininterrumpidas; el logro del aprendizaje de las y los estudiantes de acuerdo con la edad y el grado que cursan; y el desarrollo de su bienestar personal con dichos aprendizajes como incentivo. Sólo de esta forma la educación puede ser relevante y trascendente para NNAJ, pues les dará herramientas para desenvolverse en los distintos ámbitos de su vida.

Es innegable la importancia de la educación como medio para promover que las personas puedan mejorar su calidad de vida con una oportunidad adicional, no sólo en lo individual sino también en lo colectivo. Se trata de una condición necesaria, pero no suficiente, para alcanzar tal propósito. Si bien una persona con educación superior puede tener una mejor expectativa de bienestar, en esta asociación entran en juego otros aspectos sociales, económicos y laborales que pueden limitar o ampliar dichas expectativas. En otras palabras: es necesario que los esfuerzos de mejora del sistema educativo estén articulados y sincronizados con el progreso de variables de los entornos social y económico, como los niveles de pobreza, la desigualdad de ingresos o la disminución de la precariedad de los empleos.

De igual forma, el avance en el acceso a la educación y su impacto en la disminución de las desigualdades socioeconómicas requieren acciones para romper el ciclo de reproducción del rezago educativo en el que se encuentran las poblaciones en situación de vulnerabilidad. La población que acumula más carencias –como falta de acceso a una alimentación adecuada, a salud, a vivienda digna, a seguridad social, y con un ingreso monetario tan bajo que no puede asegurar las necesidades básicas de subsistencia– enfrentará una mayor dificultad para sostener gastos asociados con la asistencia escolar, como pagar colegiaturas o cuotas –incluso en planteles públicos–, útiles y uniformes escolares, así como exámenes de admisión, manutención por traslados del hogar a la escuela y viceversa, entre otros.

En localidades pequeñas es difícil encontrar una oferta de servicios educativos similar a la existente en las grandes urbes, principalmente en educación media superior y superior. Si, además, esta carencia afecta a una persona que habla alguna de las 364 variantes lingüísticas de los pueblos indígenas, o a una que tiene dificultad para caminar, ver, hablar, oír, aprender o atender su cuidado personal, hay un mayor riesgo de exclusión. Es más probable, asimismo, que no encuentre personal educativo capacitado o instalaciones adecuadas en una escuela o plantel. De forma adicional, si el núcleo familiar no valora los beneficios a largo plazo de la educación formal por circunstancias específicas inmediatas, como la carencia de recursos y la importancia de los ingresos de todos los integrantes del hogar, es posible que no haya un avance en la escolaridad de las nuevas generaciones.

Las poblaciones en riesgo de no ejercer plenamente su derecho a la educación –personas con discapacidad; indígenas y HLI; en situación de pobreza, con carencias sociales o con los niveles más bajos de ingreso; y habitantes de localidades rurales y marginadas– requieren contrarrestar los efectos adversos de sus contextos particulares mediante políticas educativas a fin de garantizar que concluyan al menos la educación obligatoria y obtengan los conocimientos necesarios para seguir su formación académica o insertarse de mejor manera en el mercado laboral.

Los avances y retos del SEN se reflejan en los indicadores que informan sobre el nivel educativo de la población mexicana. Por un lado, el analfabetismo ha disminuido

en las últimas décadas, pero aún afecta de forma diferenciada a algunas poblaciones y a los grupos de edad avanzada (mayores a 65 años). La proporción de quienes no saben leer ni escribir en estados con condiciones socioeconómicas adversas –Chiapas, Veracruz, Oaxaca– es todavía importante; asimismo, esta circunstancia sigue afectando de manera especial a cientos de miles de personas en las zonas rurales del país. Por otro lado, a pesar de los grandes progresos alcanzados en asegurar la mayor cobertura de la educación primaria y la secundaria, quedan sectores que no logran completar la educación básica.

El grado de escolaridad ha aumentado de forma continua en el ámbito nacional: en promedio un grado por década, con algunos estados que han podido avanzar más que otros. En particular, durante el periodo 2012-2018 hubo un ligero incremento de 0.6 grados. Este avance obedece principalmente a la contribución de los grupos de edad más jóvenes, quienes con mayor frecuencia logran completar la educación básica, en comparación con las personas de generaciones anteriores. Tal avance no está exento de desigualdades asociadas con la diversidad de contextos en nuestro país: la población en condiciones de pobreza y de bajos ingresos alcanzó dos grados de escolaridad menos que la población en general; la población de 15 años y más en condiciones de vulnerabilidad tuvo un menor grado de escolaridad en 2018 con respecto a quienes no estaban en esa situación; la población en pobreza registró casi cinco grados menos que la no pobre y la que no se encuentra en condiciones de vulnerabilidad. Los HLI tenían, en el año de referencia, un grado de escolaridad equivalente a sexto de primaria, lo que contrasta con la población no indígena, cuya escolaridad es de 9.6 años, mientras el grado promedio de escolaridad de la población con alguna discapacidad no llega a sexto de primaria: es el más bajo entre las poblaciones en situación de vulnerabilidad. Las mujeres tienen una ligera ventaja respecto a los hombres, con una diferencia en el grado promedio de escolaridad que se refleja desde 2012.



Hay dos tareas relevantes que el Estado y la sociedad en su conjunto tienen por delante, si se quiere asegurar que el ejercicio pleno de la educación tenga resultados significativos a largo plazo. Por un lado, los servicios del SEN deben reflejar la complejidad social, cultural y económica de la población que atienden a fin de otorgar una educación trascendente. Por otro, los avances y resultados educativos deben seguir una tendencia de disminución de las brechas entre las personas en situación de mayor vulnerabilidad y el resto de la población, a fin de que la educación sirva para reducir las desigualdades socioeconómicas.





REFERENCIAS GENERALES

- Abu El-Haj, T. R. (2006). *Elusive justice: wrestling with difference and educational equity in everyday practice*. Routledge.
- Allen, D. (2014). *Education and Equality. The Tanner Lectures on Human Values*. Stanford University.
- Auditoría Superior de la Federación (s/f). *Informe especial. Pase de lista Fone 2018*. http://informe.asf.gob.mx/Documentos/Informes_Especiales/2018_AEGF_1_a.pdf
- Biesta, G. (2008). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46. doi:10.1007/s11092-008-9064-9
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Calvo, B. (2003). Marina y sus techos de cristal. Las vicisitudes de una maestra. En R. Cortina (comp.), *Líderes y construcción de poder. Las maestras y el SNTE* (pp. 67-87). Santillana.
- Cámara de Diputados (2007, 13 de abril). Código Civil Federal. <https://mexico.justia.com/federales/codigos/codigo-civil-federal/gdoc/>
- Cámara de Diputados (2018, 20 de junio). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_200618.pdf
- Cámara de Diputados (2019, 30 de septiembre). Ley General de Educación. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Cámara de Diputados (2019, 30 de septiembre). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina. La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B*. <http://files.7o-semester.webnode.mx/200000184-5e8c65f84a/problemas%20de%20gestion%20educativa%20en%20america%20latian.pdf>
- Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (2020). *Programa de producción*. <https://www.gob.mx/conaliteg/acciones-y-programas/programa-de-produccion>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *Hacia la mejora Continua de la Educación. Principios, conceptos clave y ejes de actuación* [en edición].
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *Planea secundaria 2015-2019. Vinculación de la escala*.

- Conferencia Nacional de Gobernadores (s/f). *Informe de actividades de la Comisión de Educación, Cultura y Deporte 2012-2018*.
https://www.conago.org.mx/reuniones/documentos/2018-05-22/Informe_ECD.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2019). Medición de la pobreza 2012 y 2018 [base de datos].
https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Programas_BD_08_10_12_14_16_18.aspx
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2019). *Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México*. Autor.
<https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/InformesPublicaciones/Documents/Metodologia-medicion-multidimensional-3er-edicion.pdf>
- Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (2020). *Consejos Escolares de Participación Social. Qué hacemos*.
https://www.consejos Escolares.sep.gob.mx/en/conapase/Que_Hacemos
- Consejo Nacional de Población (2010). *Índice de Marginación por Municipio 2010* [base de datos].
- Consejo Nacional de Población (2012). *Índice de Marginación por Localidad 2010* [base de datos].
- Consejo Nacional de Población (2012). *Índice de Marginación Urbana 2010* [base de datos].
- Consejo Nacional de Población (2016). *Índice de marginación por municipio 2010 y 2015* [base de datos].
<https://datos.gob.mx>
- Consejo Nacional de Población (2018). *Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas 2016-2050* [base de datos].
<https://datos.gob.mx/busca/dataset/proyecciones-de-la-poblacion-de-mexico-y-de-las-entidades-federativas-2016-2050>
- Consejo Nacional de Población (2018). *Proyecciones de Población de México y de las Entidades Federativas, 2016-2050 y Conciliación demográfica de México, 1950-2015* [base de datos].
<https://www.gob.mx/conapo/acciones-y-programas/conciliacion-demografica-de-mexico-1950-2015-y-proyecciones-de-la-poblacion-de-mexico-y-de-las-entidades-federativas-2016-2050>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2020, 8 de mayo). Cámara de Diputados.
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_080520.pdf
- Del Castillo, G. (2007). *Un diagnóstico sobre la formación, trayectoria y funciones de los supervisores escolares de primaria del Distrito Federal*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Dirección de Educación Especial (2015). *La Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. Material para el personal directivo y docente de Educación Especial en el D. F.*
- Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades: ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.

- Fernández, T. (2009). La desafiliación en la educación media en Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por PISA 2003. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 164-179.
- Furlán, A., Landesman, M., y Pasillas, M. A. (1992). La gestión pedagógica. Polémicas y casos. En J. Ezpeleta y A. Furlán (comps.), *La gestión pedagógica de la escuela* (pp. 138-175). Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000919/091936SB.pdf>
- Gewirtz, S. (2006). Conceptualizing social justice in education: mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469-484. doi:10.1080/0268093980130402
- Guillén, D., y Santamaría, O. (2006). *Enseñanza de la tecnología en la educación básica (un enfoque pedagógico)* [ponencia]. I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS+I, México.
<https://www.oei.es/historico/memoriasctsi/mesa4/m04p38.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). *Módulo de Condiciones Socio-económicas 2012* [base de datos].
<https://www.inegi.org.mx/programas/mcs/2012/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). *Módulo de Condiciones Socio-económicas de la ENIGH (MCS-ENIGH) 2012. Tabulados básicos* [base de datos].
<https://www.inegi.org.mx/programas/mcs/2012/default.html#Tabulados>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Encuesta Intercensal* [base de datos].
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). *Clasificación mexicana de planes de estudio por campos de formación académica 2016. Educación superior y media superior*. Autor.
http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825086664.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018* [base de datos].
<https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2018/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) 2018. Nueva serie. Tabulados básicos* [base de datos].
<https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2018/default.html#Tabulados>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019). *Marco Geoestadístico Nacional. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Localidades*.
<https://www.inegi.org.mx/app/ageeml/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, segundo trimestre de 2013 y 2019* [base de datos].
<https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Índice Nacional de Precios al Consumidor* [base de datos].
<https://www.inegi.org.mx/temas/inpc/>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Sistema de Cuentas Nacionales de México* [base de datos].
<https://www.inegi.org.mx/programas/pibent/2013/>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008, 14 de enero). Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus Autodenominaciones y Referencias Geoestadísticas. Diario Oficial de la Federación.
https://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (2017). *Indicadores Socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México 2015*.
<https://www.gob.mx/inpi/articulos/indicadores-socioeconomicos-de-los-pueblos-indigenas-de-mexico-2015-116128>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). *Banco de Indicadores Educativos (BIE)*.
<https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/indicadores-educativos/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P3B109.pdf>
- Levinson, M., y Fay, J. (2016). *Dilemmas of educational ethics*. Harvard Education Press.
- Loyo, A., y Rodríguez, M. de J. (2007). Maestras activistas de la ciudad de México. Subjetividad y contextos de interacción. *Revista Mexicana de Sociología*, 69(1), 139-169.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v69n1/v69n1a5.pdf>
- Mercado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 149-157.
<https://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a16.pdf>
- Mialaret, G. (1981). *Ciencias de la educación*. Oikos-Tau.
- Organización de las Naciones Unidas (2020). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Objetivos de Desarrollo Sostenible.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización Internacional del Trabajo (2014). *El empleo informal en México: situación actual, políticas y desafíos*.
https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_245619.pdf
- Organización Internacional del Trabajo (2020). *Perspectivas Sociales y del Empleo en el Mundo: Tendencias 2020*. Autor.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2006). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*.
<https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2014). *Nota país. Panorama de la educación 2014. México*.
<http://www.oecd.org/education/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018). *Programme for International Student Assessment* [base de datos].
<https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>
- Pozner, P. (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Módulo 2*. Instituto Internacional para el Planeamiento de la Educación; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Presidencia de la República (2019). *Estrategia nacional para la implementación de la agenda 2030 en México. Para no dejar a nadie atrás: por el bien de todos, primero los pobres, el cuidado del medio ambiente y una economía incluyente*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/514075/EN-A2030Mx_VF.pdf
- Roldán, E., Leyra Fatou, B., y Contreras, L. (2012). Segregación laboral y techo de cristal en trabajo social: análisis del caso español. *Portularia*, XII(2), 43-56.
<https://www.redalyc.org/pdf/1610/161024690004.pdf>
- Secretaría de Gobernación (2002, 12 de noviembre). Decreto por el que se Aprueba el Diverso por el que se Adiciona el Artículo 3°. en su Párrafo Primero, Fracciones III, V y VI, y el Artículo 31 en su Fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación.
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_153_12nov02_ima.pdf
- Secretaría de Gobernación (2012, 9 de febrero). Decreto por el que se Declara Reformado el Párrafo Primero; el Inciso c) de la Fracción II y la Fracción V del Artículo 3°, y la Fracción I del Artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación.
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_201_09feb12.pdf
- Secretaría de Gobernación (2013, 26 de febrero). Decreto por el que se Reforman los Artículos 3°. en sus Fracciones III, VII y VIII; y 73, Fracción XXV, y se Adiciona un Párrafo Tercero, un Inciso d) al Párrafo Segundo de la Fracción II y una Fracción IX al Artículo 3°. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación.
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_206_26feb13.pdf
- Secretaría de Gobernación (2019, 15 de mayo). Decreto por el que se Reforman, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones de los Artículos 3°, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia Educativa. Diario Oficial de la Federación.
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_237_15may19.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2000, 21 de septiembre). Acuerdo Número 284 por el que se Establece el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria en Modalidad Mixta, para la Superación y el Perfeccionamiento Profesional de los Profesores en Servicio.
https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_284.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2008, 26 de septiembre). Acuerdo Número 442 por el que se Establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad. Diario Oficial de la Federación.
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008

- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés*. Autor.
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/92641/FUNDAMENTOS-PNIEB.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2012, 4 de septiembre). Acuerdo Número 653 por el que se Establece el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico. Diario Oficial de la Federación.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5266314
- Secretaría de Educación Pública (2016, 11 de mayo). Acuerdo Número 02/05/16 por el que se Establecen los Lineamientos para la Constitución, Organización y Funcionamiento de los Consejos Escolares de Participación Social en la Educación. Diario Oficial de la Federación.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5436739&fecha=11/05/2016
- Secretaría de Educación Pública (2016). *Indicadores del ciclo funcional de los Consejos Escolares de Participación Social en la Educación. Informe ciclo escolar 2014-2015*.
<https://www.consejosescolares.sep.gob.mx/work/models/conapase/Resource/525/2/images/Indicadores%20del%20Ciclo%20Funcional%20de%20los%20Consejos%20Escolares%202014-2015.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2017, 24 de agosto). Acuerdo Número 08/08/17 que Modifica el Diverso Número 02/05/16 por el que se Establecen los Lineamientos para la Constitución, Organización y Funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación, Publicado el 11 de mayo de 2016. Diario Oficial de la Federación.
https://www.consejosescolares.sep.gob.mx/work/models/conapase/Resource/84/3/images/Acuerdo%2008_08_17.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2018, 3 de agosto). Acuerdo Número 14/07/18 por el que se Establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestros de Educación Básica que se Indican. Diario Oficial de la Federación.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- Secretaría de Educación Pública (2018). Normas específicas de control escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada (Plan 2012).
https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/normas_control_escolar_2018/normas_de_control_escolar_plan_2012.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Normas específicas de control escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada (Planes 2018)*.
https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/normas_control_escolar_2018/normas_de_control_escolar_plan_2018.pdf

- Secretaría de Educación Pública (2018). *Normas específicas de control escolar relativas a las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada*.
https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/normas_control_escolar_2018/normas_de_control_escolar_para_otras_licenciaturas.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2019, 30 de septiembre). Decreto por el que se Expide la Ley Reglamentaria del Artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación. Diario Oficial de la Federación.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573859&fecha=30/09/2019
- Secretaría de Educación Pública (2019, 3 de octubre). Acuerdo por el que se Emiten los Lineamientos de Operación del Programa La Escuela es Nuestra. Diario Oficial de la Federación.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5574403&fecha=03/10/2019
- Secretaría de Educación Pública (2019). Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales.
<https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ENMEN.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) 2017 y 2019* [base de datos].
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Primer informe de labores 2018-2019*.
https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/1er_informe_de_labores.pdf
- Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2019). *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclos escolares 2000-2001 a 2018-2019)* [bases de datos].
- Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2019). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*. Autor.
https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf
- Subsecretaría de Educación Superior (s/f). *Criterios generales para la distribución del programa U006. Programa de subsidios federales para organismos descentralizados estatales*.
- Secretaría de Educación Pública y Consejo Nacional de Fomento Educativo (2018). *Lineamientos generales de las figuras educativas en servicio (FES)*.
<https://cnfsiiinafe.conafe.gob.mx/normateca/Tmp/BLOB6935279.pdf>
- Secretaría de Educación Pública, Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México y Dirección General de Educación Secundaria Técnica (s/f). *Documento de apoyo al docente de tecnología. Informática* [documento de trabajo]. Serie Sugerencias Didácticas 2019-2020.
http://cite.gob.mx/sistemas/sd/sugerencias_didacticas1/Inform%C3%A1tica.pdf

Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2018). *Documento relativo al cumplimiento de las disposiciones contenidas en el párrafo tercero del artículo 80 de la Ley General de Contabilidad Gubernamental*.

https://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/work/models/PTP/Entidades_Federativas/Diagnostico/pbr_sed_informe2018.pdf

Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2019). *Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2013-2018* [base de datos].

https://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/es/PTP/Datos_Abiertos

Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2020). *Presupuesto de Egresos de la Federación 2019-2020* [base de datos].

https://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/es/PTP/Datos_Abiertos

Terigi, F. (2008). *Seminario Virtual de Formación. Lecturas Acerca de las Políticas Educativas de Inclusión e Igualdad*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Tomasevski, K. (2004). *Asalto a la educación*. Intermón Oxfam.

Tomasevski, K. (2006). *Human rights obligations in education: the 4-A scheme*. Wolf Legal Publishers.

Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019 es una publicación digital de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Noviembre de 2020.



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN