

Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México

Cifras del ciclo escolar 2019-2020

Principales hallazgos



Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México

Edición 2021: cifras del ciclo escolar 2019-2020. Principales hallazgos

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.

Hecho en México. Prohibida su venta.

Coordinación general

Gabriela Begonia Naranjo Flores
Abel Encinas Muñoz

Redacción: Luis Alberto Degante Méndez, Alfonso Paz Rodríguez,
Verónica Medrano Camacho, Eduardo Ángeles Méndez
y Raúl Guadalupe Antonio.

Dirección general: Juan Jacinto Silva Ibarra

Coordinación editorial: Blanca Estela Gayosso Sánchez
Directora de área

Editor responsable: José Arturo Cosme Valadez
Subdirector de área

Editora gráfica responsable: Martha Alfaro Aguilar
Subdirectora de área

Corrección de estilo: Carlos Garduño González

Formación: Heidi Puon Sánchez

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 (2021).
Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México.
Edición 2021: cifras del ciclo escolar 2019-2020. Principales hallazgos.

Directorio

Junta Directiva

Silvia Valle Tépatl
Presidenta

María del Coral González Rendón
Comisionada

Etelvina Sandoval Flores
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

Presentación	4
Introducción	5
Contexto	7
Organización y dimensión del Sistema Educativo Nacional	10
Estudiantes	14
Directivos y docentes	20
Formación inicial de docentes	23
Escuelas	25
Supervisiones escolares	31
Resultados en la escolarización de la población	33
Aproximaciones al impacto de la contingencia sanitaria en educación	37



PRESENTACIÓN

A través de los *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2021* la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) les ofrece a los actores educativos y a la sociedad en general información sobre el estado que guarda el Sistema Educativo Nacional (SEN). En esta ocasión, además de presentar las estadísticas e indicadores que evidencian avances, brechas y retos para el sector, tal como en la edición de 2020, los contenidos se enriquecieron con una serie de análisis comparativos de los principales indicadores de 2010 y 2020, a partir de la revisión de la estadística básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de los censos de población de esos años.

La obra también aporta información relacionada con los efectos de la pandemia por covid-19 en el SEN, particularmente en el cierre del ciclo escolar 2019-2020, lo que permite hacer un primer análisis del impacto del cierre físico de las escuelas en sus meses iniciales.

La publicación de este documento forma parte de las atribuciones fundamentales que el artículo 3º constitucional y su ley reglamentaria le confieren a Mejoredu; con ello buscamos ofrecer información útil y relevante que permita promover y orientar la mejora continua en los diferentes niveles de gestión del quehacer educativo.

JUNTA DIRECTIVA
Comisión Nacional para la
Mejora Continua de la Educación



INTRODUCCIÓN

En su edición 2021, los *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación*, además de actualizar y ampliar el análisis de indicadores y estadísticas presentados en 2020, incorporan otros de carácter coyuntural que pueden ser de interés para autoridades educativas de los distintos niveles de gobierno, investigadores, académicos y, desde luego, para las comunidades escolares y la sociedad en general. Sus ocho capítulos ofrecen un importante bagaje de información y análisis estadísticos que retoman datos del Censo de Población y Vivienda 2020, realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Además, a partir de la estadística básica del Formato 911 de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se presentan ejercicios comparativos sobre el comportamiento de distintos indicadores educativos en una década, así como un primer acercamiento a los efectos de la pandemia por covid-19 en el Sistema Educativo Nacional (SEN). Así, los *Indicadores nacionales* constituyen un importante esfuerzo de Mejoredu por ofrecer análisis estadísticos e indicadores que ayuden a identificar los principales avances, brechas y retos del sistema educativo en el cumplimiento de la garantía de una buena educación con justicia social para la totalidad de niñas, niños y jóvenes en nuestro país, independientemente de su contexto, origen, grupo de pertenencia o condiciones de vida.

En este documento se destacan los hallazgos identificados en los ocho capítulos mencionados, con la intención de ofrecerles a los lectores de forma sintética un acercamiento general a la situación educativa de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en nuestro país, así como a las condiciones y los contextos en que se desarrollan sus trayectorias escolares. Los lectores interesados pueden hacer consultas expeditas de algún tema en particular, ya que cada sección puede revisarse con independencia del resto.

Como se advierte en los *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación 2021*, uno de los principales desafíos para las instituciones involucradas en la recopilación y el análisis de la estadística educativa es solventar las carencias de información en algunos tópicos educativos tales como: educación inicial; formación inicial y continua de docentes y sus procesos de evaluación diagnóstica; evaluaciones diagnósticas de los aprendizajes; e información relacionada con los comités escolares de participación social, entre otros. Contar con dichos datos permitirá complementar y brindar un seguimiento más sólido a la mejora continua de actores, procesos e instituciones del SEN en próximas publicaciones.



Otro desafío está relacionado con la actualización de los marcos conceptuales que orientan la captación de información, de tal manera que sean más justos, inclusivos y pertinentes; tal es el caso de conceptos como *abandono escolar*, *analfabetismo* y *necesidades educativas especiales*, por citar algunos.

Un desafío más, de orden general, identificado a partir del análisis de los datos censales, es que el sector educativo requiere de la recolección periódica de información que complemente a la que se recupera a través del Formato 911; por ejemplo, a través de una encuesta nacional similar a las que el INEGI realiza en las áreas de la salud y del trabajo. Esta encuesta tendría que ofrecer información sobre la población en edad escolar que se encuentra fuera del Sistema Educativo Nacional; así como sobre factores asociados con la desafiliación escolar, como el trabajo infantil, el entorno familiar y social, el fenómeno de la violencia y la pertinencia y disponibilidad de servicios educativos, entre otros temas.

Aun con los retos señalados, Mejoredu reconoce y valora los importantes avances de las instituciones que recaudan información, como el INEGI, la SEP y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), pues son la base a partir de la cual se han construido los *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación*.

Mejoredu aspira a que tanto la obra completa como este documento de síntesis se conviertan en referentes básicos de información que permitan impulsar los procesos de mejora continua de la educación obligatoria que conforman nuestro Sistema Educativo Nacional.



PRINCIPALES HALLAZGOS

A partir de la recuperación de los hallazgos más relevantes de cada uno de los capítulos que integran la obra de *Indicadores nacionales* en extenso, en lo sucesivo se ofrecen algunos elementos de reflexión sobre el estado actual del Sistema Educativo Nacional (SEN) y su avance en el cumplimiento del derecho a la educación, fundamentalmente en el tramo de educación obligatoria. Se pretende con ello generar el interés de los lectores respecto de los tópicos sobre los que se ha compartido información en este documento, como base para propiciar una indagación y una reflexión más profundas que alimenten los procesos de mejora continua de la educación.

Contexto

Las diferentes condiciones en las que viven niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) de México se traducen en oportunidades desiguales para acceder y permanecer en la escuela. Por ello, uno de los retos del Sistema Educativo Nacional (SEN) es mejorar la disponibilidad y el acceso a los servicios educativos, particularmente para quienes viven en las localidades más apartadas y dispersas del territorio nacional y para quienes enfrentan situaciones de mayor vulnerabilidad, como las poblaciones que presentan alguna discapacidad, las que se encuentran en zonas de alto rezago social, las personas hablantes de lengua indígena, entre otras.

El ejercicio del derecho a la educación resulta clave para que cada persona se encuentre en condiciones de exigir y ejercer otros derechos fundamentales y de alcanzar un mejor nivel de vida. La falta de servicios de salud, de seguridad social, de una buena alimentación, de disponibilidad de servicios básicos y de una vivienda digna representa carencias de derechos que limitan el desarrollo y el bienestar de las personas y comunidades, además de que se constituye en obstáculos para el desarrollo de trayectorias educativas, por lo menos hasta la conclusión del tipo medio superior.

Las estimaciones censales muestran que la población mexicana se incrementa, pero a un ritmo más lento cada año. Entre la primera y la segunda décadas del siglo XXI la población total pasó de 112.3 a 126 millones de personas, lo que coloca al país como la decimoprimer nación del mundo con más habitantes y la tercera en el continente americano por el tamaño de su sistema educativo, según su número de estudiantes.

La población de 0 a 2 años y de 3 a 5 años disminuyó en el periodo de 2000 a 2010 a ritmos de 0.1 y 0.2% en promedio cada año, y de 0.7 y 0.1% también anualmente

entre 2010 y 2020. La población de 6 a 11 años –en edad idónea para asistir a primaria– y la de 15 a 17 años –en edad típica para asistir a media superior– experimentaron un decremento entre 2010 y 2020 de 0.3% en promedio anualmente. Por último, hubo un ligero crecimiento de la población de 12 a 14 años en ambos periodos, pues sus tasas de crecimiento promedio anual fueron de 0.2% entre 2000 y 2010 y de 0.1% entre 2010 y 2020.

En los próximos años se espera que el total de la población en edad escolar presente una disminución cada vez más marcada en su volumen y proporción respecto de la población total, lo cual provocará cambios en la estructura organizativa de las escuelas de educación básica y, eventualmente, también en media superior. Ante un menor volumen de población en edad típica para asistir a este último tipo educativo, se presenta la oportunidad de aumentar la cobertura, además de que, debido al aumento lento pero constante de adolescentes y jóvenes que finalizan la educación obligatoria, se advierte una presión importante sobre el sistema de educación superior para absorber a aquellos que deseen continuar sus estudios de licenciatura y posgrado. Esto planteará la necesidad de desarrollar esquemas de planeación focalizada para atender con eficacia las demandas del sector en este nivel educativo.

En 2020, de los 38.4 millones de NNAJ en edad escolar de 0 a 17 años, 49.3% eran mujeres, 24% vivía en localidades con menos de 2 500 habitantes y 5.9% residía en municipios con alto y muy alto grado de rezago social. Aunque el porcentaje de población en edad escolar en situación de rezago social fue menor al observado en 2010 (que fue de 8.6%), aproximadamente 2.3 millones de NNAJ se encontraban en situación de vulnerabilidad por la ausencia de condiciones básicas para su bienestar, hecho que sin duda tiene un impacto en sus trayectorias escolares.

En el mismo año 2020, 11.6% de la población de 0 a 17 años vivía en hogares indígenas, 4.5% hablaba alguna lengua indígena y 16.7% se consideraba indígena. Por su parte, 1.6% se autoadscribía como afrodescendiente. Finalmente, alrededor de 38% residía en hogares cuya jefa o jefe tenía un grado de escolaridad nulo o no había podido completar la educación básica. Esta última situación puede representar un entorno menos propicio para que sus hijas e hijos accedan a la escuela y permanezcan en ella hasta completar la educación obligatoria.

Los datos hasta aquí presentados dan cuenta de una población en edad escolar con contextos y necesidades diferenciados que el SEN tiene como reto atender para proveerla de una educación pertinente y al alcance de todas y todos. El reto es compartido con todas las instituciones con responsabilidad sobre el bienestar de NNAJ, las cuales deben trabajar junto con el SEN para coordinar esfuerzos por mejorar la calidad de vida de la población en edad escolar, especialmente entre los más desprotegidos.

Actualmente, la población tiene una mayor probabilidad de concluir la educación primaria, la secundaria y la media superior que en el pasado. Por ejemplo, en 2010 68.8% de la población de entre 12 y 14 años tenía concluida la primaria y, por tanto,

era atendible en secundaria; entre los que tenían de 15 a 17 años, 57.4% completó la educación secundaria y podía avanzar hacia media superior, y poco más de un tercio del grupo de edad de 18 a 24 había completado la media superior, lo que le permitía contar con el requisito académico para acceder a la educación superior. En 2020 –10 años después– estos porcentajes fueron 82.8, 74.6 y 46.4%, respectivamente.

A pesar del avance reflejado a nivel nacional, hay grupos de población históricamente vulnerados en sus derechos que no logran completar los niveles obligatorios de educación en las edades idóneas e incluso tampoco fuera de ellas. Por ejemplo, la población con discapacidad enfrenta un mayor riesgo de tener una trayectoria educativa interrumpida con respecto a la población sin discapacidad, e incluso en comparación con otros conjuntos de población también en condición de vulnerabilidad. En 2020, 67.3% de la población con esta condición de 12 a 14 años tenía la primaria finalizada; 55.2%, la secundaria completa; y 30.7%, la educación media superior. Estos porcentajes representan una diferencia de entre 16 y 20 puntos porcentuales con respecto a la población sin discapacidad.

Dado que el derecho a la educación no expira con la edad ni bajo alguna otra condición, la población que no pudo completar la educación básica en las edades idóneas o típicas puede recurrir a opciones como las que ofrece el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) a fin de recibir servicios educativos. En 2020 el porcentaje de población de 15 o más años que no tenía finalizada la educación básica fue de 30.1%, lo que representó una mejora con respecto a 2010, cuando dicha cifra fue de 41.5%. Tal condición fue más frecuente entre los adultos en edad cercana al retiro laboral y en menor medida entre los menores de 30 años.

Entre los grupos de población en condiciones de vulnerabilidad también es mayor el porcentaje de personas que no tienen la educación básica completa y son atendibles por el sistema de educación para adultos: 6 de cada 10 personas que residían en municipios de alto o muy alto rezago social, una proporción similar de los hablantes de lengua indígena, la mitad de la población en localidades de menos de 2 500 habitantes y 64.8% de las personas con discapacidad.

Es relevante conocer cómo y en qué se gastan los recursos públicos destinados a incrementar y mantener los servicios educativos para procurar que las personas ejerzan efectivamente su derecho a la educación, y para contrarrestar aquellas situaciones que ponen a ciertos grupos de población en riesgo de no completar al menos los niveles obligatorios. A pesar de la relevancia de esta información, todavía hay retos en el acceso a la información y en la rendición de cuentas, principalmente a escalas estatal y municipal y, en menor medida, a escala federal. Aun con ello, se puede observar que, de los componentes de este gasto federal, la educación básica (EB) tuvo la mayor participación, alrededor de 56% en el periodo 2013-2018, y 58% en el periodo 2019-2021; le siguió la educación superior (ES), con una proporción de alrededor de 15 y 16% en cada lapso; luego, la educación media superior (EMS), con



una proporción de 12 y 13%, respectivamente; y el gasto en ciencia y tecnología (CYT), con alrededor de 7 y 6%, en cada caso.

Para 2021, en conjunto la EB, la EMS, la ES y CYT concentrarían 92.4% del gasto total, por lo que una parte reducida de recursos se destinó a la educación para adultos; a posgrado y deporte; y a recreación y cultura. Durante el periodo 2019-2021 aparentemente sólo creció el gasto en EMS y posgrado, a una tasa promedio anual de 3.3 y 1.3%, respectivamente; en contraste, en el resto de los conceptos se observó una disminución; destacó la educación para adultos, que disminuyó a una tasa media anual de 4% en dicho periodo, tendencia que se observó desde 2013-2018.

El proceso mediante el cual se define la ubicación de una escuela es complejo y varios factores pueden influir en él, como el presupuesto público, la disponibilidad de espacio o de servicios, la concentración de la población, entre otros. Aun así, es plausible suponer que la presencia de una escuela en las localidades con población en edad escolar facilita su incorporación al nivel o tipo educativo que le corresponde por su edad y educación previa, así como su retención en el sistema educativo. Durante el ciclo escolar 2019-2020, en 5% de las 134 890 localidades menores de 100 habitantes existía al menos una escuela preescolar, en 8.2% al menos una primaria, en 1.6% una o más secundarias y sólo en 0.2% existía un centro de educación media superior. En el resto de las localidades no hay registro de la presencia de centros escolares. Como es de esperarse, en las localidades urbanas de más de 2 500 habitantes, que tienen mayor concentración de población en edad escolar, se prioriza la provisión de servicios escolares, y la proporción con al menos una escuela de educación obligatoria aumenta considerablemente.

La existencia de condiciones diferenciadas en las que se desenvuelve la población en edad escolar, su diversidad, su dinámica de crecimiento y su distribución, así como el hecho de que algunos grupos de población en edad escolar enfrentan condiciones de vulnerabilidad hacen necesario que la distribución y la planificación de recursos y procesos tomen en cuenta tanto la 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.

Organización y dimensión del Sistema Educativo Nacional

Los esfuerzos del Sistema Educativo Nacional (SEN) orientados a responder al reto de proveer de servicios educativos a una población diversa y dispersa a lo largo del extenso territorio nacional se reflejan en la variedad de niveles, modalidades y tipos de servicios que lo conforman. Los fenómenos de dispersión de la población, su estructura etaria, así como sus características sociodemográficas contribuyen a la diversidad de estos servicios y condicionan la disponibilidad y la accesibilidad de la educación. Así, el SEN refleja los rasgos de estratificación y segmentación que caracterizan a la sociedad mexicana.

Durante el ciclo escolar 2019-2020 el sistema educativo mexicano les proporcionó servicios a 38 108 096 estudiantes en las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta, cifra que representa una tercera parte de la población total del país y que hace del SEN el tercero más grande del continente americano. Del total nacional, 37 023 218 estaban matriculados en las modalidades escolarizada y mixta, y fueron atendidos por 2 020 605 docentes en 259 022 escuelas y planteles. La mayor parte de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) inscritos en el SEN estudiaba en estas dos modalidades, las cuales concentraron a 97.1% de los estudiantes del país, a una proporción semejante de docentes y a casi la totalidad de las escuelas y planteles (98.6%). En la modalidad no escolarizada se encontraban matriculados 1 084 878 estudiantes en 3 726 centros educativos de educación básica, media superior y superior.

En la educación inicial escolarizada estaban inscritos 249 302 niñas y niños, 82.4% en el servicio general y el resto –17.6%– en el servicio indígena. Las y los niños en este nivel fueron atendidos por 9 134 docentes, además de puericultores y asistentes educativos. Los preescolares constituyen 39% de las escuelas y 19% de los matriculados en educación básica, es decir, 4 734 627 estudiantes, de los cuales 86.4% acudía a alguna escuela de servicio general, 8.4% a indígenas y 3.3% a comunitarias. Otro 1.8% estaba inscrito en alguno de los Centros de Desarrollo Infantil (Cendi). En este nivel se contó con 236 437 docentes, 1 de cada 5 de los que impartían clases en educación básica.

En primaria el servicio general matriculó a 93.6% de los 13 862 321 estudiantes que se ubican en este nivel. Del resto, 5.7% estaba inscrito en escuelas indígenas y 0.7% en comunitarias. De las 96 000 escuelas primarias, 8 de cada 10 eran de servicio general; 10.7%, indígenas; y el resto, comunitarias. En total, en este nivel había 572 961 docentes, que constituyen casi la mitad del total de maestros en educación básica.

En el mismo ciclo escolar estaban inscritos 6 407 056 adolescentes en secundaria; los estudiantes en este nivel constituían un cuarto del total de la matrícula en educación básica. Poco más de la mitad (50.9%) estaba matriculada en alguna escuela de servicio general, 27.1% en secundarias técnicas y 21.1% en telesecundarias. El resto de los tipos de servicio (para trabajadores y comunitario) apenas alcanza 1% de la matrícula de manera conjunta. Además, en total había 406 809 maestros y maestras, que representaron un tercio del total en educación básica.

En la educación media superior (EMS) estaban matriculados 5 144 673 estudiantes, que representaron 13.9% del total, y concentraba a 14.8% de los docentes y 7% de los centros educativos de todo sistema educativo. El número promedio de estudiantes matriculados por plantel en EMS (284) es mayor que en las escuelas de educación básica (EB) (110). El modelo educativo preponderante fue el general; éste se ofrecía en 82.7% de los planteles y concentró a 62.6% de los estudiantes y a 68.7% de los docentes. Los bachilleratos tecnológicos, aunque representaron 15.7% de los planteles de media superior, concentraron a 31.4% de los docentes y a 36.2% de los estudiantes. Por último, la opción de profesional técnico se ofrecía en 2.9% de los planteles



de media superior, donde se encontraba inscrito 1.2% del total de estudiantes y que concentró a 2.6% del total de docentes en este tipo educativo.

También en el ciclo escolar 2019-2020 las modalidades escolarizada y mixta de educación superior (ES) registraron a 4 566 150 estudiantes; la mayor parte estaba inscrita en alguna licenciatura (89.4% del total), nivel que además concentró 85.2% de los docentes de este tipo educativo. El nivel de técnico superior universitario reportó una matrícula que constituye 3.8% del total de estudiantes y se impartió en 4.9% de los planteles. Había un total de 103 651 estudiantes en las normales, que representan 2.3% del total en educación superior.

En la modalidad no escolarizada se atendió a poco más de un millón de estudiantes en educación inicial, media superior y superior. En la educación inicial se matriculó a 319 893 niñas y niños menores de 4 años en 2 475 centros educativos, a cargo de 22 728 docentes. La EMS es el tipo educativo que concentra la mayor matrícula en esta modalidad, con 399 935 estudiantes (36.9% del total de la modalidad). Los jóvenes que optaron por esta modalidad acudieron a alguno de los 455 planteles donde se ofrecía y fueron atendidos por 7 089 docentes o tutores. En la ES se matricularon 365 050 jóvenes en la opción no escolarizada (33.6% del total de la modalidad), la gran mayoría en el nivel licenciatura.

El SEN es predominantemente de sostenimiento público: 84% de los estudiantes de las modalidades escolarizada y mixta asiste a escuelas o planteles cuyas gestión y operación son financiadas mediante recursos del gobierno. Sin embargo, con la excepción de educación inicial –donde 57% de sus estudiantes estaba inscrito en centros de sostenimiento privado–, se advierte que la participación del sector privado es mayor conforme se avanza en los tipos educativos: en EB 11.4% de los estudiantes acudió a escuelas privadas; en EMS el porcentaje llega a 18.1%, y en superior alcanza el máximo de participación, con 35.7%.

La población menor de 3 años disminuyó a un ritmo de 0.7% entre 2010 y 2020; al mismo tiempo, la matrícula reportada en las escuelas públicas generales de educación inicial registró una tasa negativa de 3.1% promedio anual entre los ciclos escolares 2010-2011 y 2019-2020, y en las de sostenimiento privado fue de 0.2%, igualmente negativa. Considerando el bajo porcentaje de atención en educación inicial, no es previsible una reducción de la matrícula; a pesar de la disminución en la población típicamente atendida por este nivel educativo (de entre 0 y 2 años), su margen de crecimiento es todavía amplio. Esto permite aseverar que las reducciones observadas durante este periodo no son en su totalidad producto de la disminución de la población infantil en el rango de edad para asistir a ese nivel –de 3 a 5 años–. Más aún, debido a las bajas tasas de atención en este nivel, lo previsible era que crecieran.

La población del grupo de edad de 3 a 5 años, en edad idónea para cursar preescolar, tuvo una tasa de crecimiento nula entre 2010 y 2020. Al mismo tiempo, la matrícula aumentó sólo en 0.2% promedio anual entre los ciclos mencionados, por lo que las

cifras guardan cierta congruencia. Sin embargo, debido a la baja cobertura que registra el nivel de preescolar, no se explica el hecho de que el crecimiento en la matrícula sea mínimo. Tal problema se relaciona con la disponibilidad de infraestructura y de personal docente, lo que demuestra la importancia de la planeación de los servicios de educación preescolar, pero también de educación inicial.

La población de 6 a 11 años, en edad idónea para estudiar primaria, presentó una tasa anual de crecimiento negativa en 0.2%. En el mismo sentido, la matrícula de primaria se redujo anualmente en 0.8%. La diferencia mínima entre ambas tasas de crecimiento (siendo la disminución de la matrícula un poco más acelerada) da cuenta de que todavía hay grupos de población específicos donde no se ha logrado una cobertura como la que se presenta en la población en general, lo que podría deberse a situaciones ajenas al decrecimiento de la población.

En el caso de la población de 12 a 14 años –el rango de edad idóneo para asistir a la secundaria–, el crecimiento promedio anual de la década 2010-2020 prácticamente se mantuvo estable, 0.1%. En el mismo periodo la matrícula de secundaria reportó un crecimiento también positivo del orden de 0.5%. Tales cifras mantienen congruencia, toda vez que la cobertura del nivel le permite crecer a un mayor ritmo que la población, aunque en los últimos tres ciclos escolares se observa una disminución de los inscritos que afecta la tasa de cobertura.

La población de 15 a 17 años, en edad típica para estudiar la EMS, decreció durante la década 2010-2020 en 0.2%, y al mismo tiempo la matrícula de este tipo educativo aumentó a una tasa anual de 2.3%. Aun cuando podría parecer contradictorio, la diferencia se explica por la baja cobertura en EMS, lo cual permite que la matrícula crezca, incluso con disminuciones relativas menores de la población total en ese grupo de edad.

Durante el ciclo escolar 2019-2020, los servicios de educación especial atendieron a un total de 107 171 estudiantes con necesidades educativas especiales a través de los 1669 Centros de Atención Múltiple (CAM) en todo el territorio nacional, y a 540 930 inscritos en escuelas regulares que recibieron atención de alguna de las 4 646 Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que existían en el país. A esta tarea se dedicaron 42 646 docentes y 17 912 paradoctores en ambos servicios de educación especial.

En EMS los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED), dirigidos a las personas con esta condición que quieran iniciar o concluir el tipo educativo en cuestión, atendieron a 9 067 estudiantes con 1 090 docentes en los 268 CAED que existían en el país.

Las escuelas de organización multigrado forman una parte importante de los servicios en EB. Por lo general, este tipo de organización escolar se encuentra con mayor frecuencia en zonas rurales, dispersas y con altos niveles de marginación, o bien en zonas de trabajadores migrantes.



Durante el ciclo escolar 2019-2020 las escuelas multigrado representaban 37.5% de los preescolares, 41.8% de las primarias y 33.1% del total de las telesecundarias y secundarias comunitarias e indígenas. En preescolares unitarios estaban inscritos 450 383 estudiantes, lo que representa 9.7% del total en este nivel, sin contar a los preescolares matriculados en los Cendi. En primarias los estudiantes matriculados en escuelas multigrado representaron 8.6% del total, y de los inscritos en telesecundarias, secundarias indígenas y comunitarias, poco más de 10% asistía a centros educativos con este tipo de organización. Los docentes que laboraban en centros escolares de organización multigrado representaron 14% del total en preescolar, 12% en primaria y 13.9% en telesecundarias, secundarias comunitarias e indígenas.

El SEN evoluciona, crece, decrece y se reorienta en función de los cambios y movimientos de la población que atiende, pero también debe adaptarse a las características particulares de la población. Los contextos, necesidades y condiciones de vida de los estudiantes en el SEN obligan a generar una oferta educativa que considere las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas, así como las desigualdades sociales y económicas. El reconocimiento de estos rasgos es un punto de partida importante para que la planeación, la ampliación y la mejora de los servicios educativos atiendan estas diferencias y ofrezcan los servicios pertinentes para la población atendida.

Estudiantes

Aunque en México se han presentado avances significativos en la cobertura de los servicios educativos, aún existen obstáculos asociados con el contexto social y económico que afectan la garantía del derecho a una buena educación para todas y todos. La falta de oportunidades para acceder a la educación básica y media superior, el ingreso tardío a la escuela, un número importante de niñas, niños y adolescentes (NNAJ) en rezago educativo, la condición de extraedad y la desafiliación escolar son algunos de los problemas en el acceso, el tránsito y la permanencia en la educación que se reflejan en una trayectoria educativa interrumpida o incluso incompleta.

La existencia de población en edad escolar fuera del sistema educativo, ya sea porque no puede asistir o porque nunca se matriculó, es un indicativo de que el derecho a la educación no se ha garantizado para todas y todos. En 2020 alrededor de 5.7 millones de NNAJ de entre 3 y 17 años se encontraban fuera de la escuela. Éstos constituían 17.5% de la población en ese rango de edad. Si además se incluye al grupo de 18 a 24 años, en edad típica de asistir a la educación superior, el monto se incrementa considerablemente, ya que, únicamente en este grupo de edad, el porcentaje que no asiste es de 67.5%.

Para la población de 3 a 5 años, el porcentaje de no asistencia a la escuela es de 37.9%, el más alto entre los grupos con edad para asistir a educación obligatoria; para la que tiene de 6 a 11 años la no asistencia representa 5.5%; en la de 12 a 14 años,

10.3%, y entre aquellos en edad típica para asistir a la media superior (15 a 17 años), el porcentaje fue de 28.2%.

Aunque la mayor parte de las y los niños de 6 a 11 años asiste a la escuela, a partir de los 12 años el porcentaje de población que no asiste tiende a aumentar considerablemente, pues alcanza 22% en los 15 años y 33.8% en los 17.

La asistencia de la población de 3 a 5 años aumentó de 52.2% en 2010 a 61.9% en 2020; a pesar de este incremento sigue siendo una proporción baja respecto de la que se reporta en los otros grupos en edad de asistir a la educación básica. De igual forma, entre 2010 y 2020 se observa un incremento de la asistencia en las edades típicas para asistir a la educación media superior: el indicador pasó de 67 a 71.7%. Sin embargo, la asistencia aún es considerablemente baja con respecto al nivel educativo previo.

En 2020 las mujeres registraron tasas de asistencia escolar superiores a las de los hombres en todos los grupos de edad escolar, con una diferencia notable en los de 15 a 17 años que fue de casi 4 puntos porcentuales: 69.8% para los hombres y 73.6% para las mujeres en ese rango de edad. Destaca que 10 años atrás, en 2010, en el grupo de 18 a 24 años la asistencia era mayor en los jóvenes varones (28.9%) en comparación con las mujeres (27.8%), pero en 2020 las mujeres registraron una tasa ligeramente superior: 32.7% contra 32% de los hombres.

Características del entorno sociodemográfico tales como el tamaño de la localidad, el grado de rezago social, la condición étnica y la escolaridad del jefe de hogar pueden favorecer o limitar el acceso de NNAJ a la escuela. Por ejemplo, en las localidades con alto o muy alto grado de rezago social, la asistencia de la población de 12 a 14 años fue de 80%; en contraste, en las localidades cuyo rezago social fue bajo, muy bajo o medio, la tasa fue de 90.1%.

La asistencia a la escuela de las personas con discapacidad se advierte con algunas diferencias frente a aquellos que no tienen esta condición. En el ciclo escolar de referencia, en el grupo de 6 a 11 años, donde la asistencia a la escuela es casi universal, se observó una diferencia de 11.3 puntos porcentuales entre niñas y niños con discapacidad (83.4%) y quienes no presentaron esa condición (94.7%). Estos contrastes pueden revelar un trastocamiento del ejercicio pleno del derecho a la educación.

En el grupo de 3 a 5 años, si bien la desagregación por características de la localidad y por condición de hablante de lengua indígena de los estudiantes muestra algunas diferencias en la asistencia, éstas son mínimas e incluso favorables para la población históricamente vulnerada en sus derechos, como ocurre con la población en localidades con alto o muy alto grado de rezago social y la población indígena (63.4 y 63.7% en cada caso, en comparación con el promedio nacional de 61.9%). No obstante, la condición de discapacidad (52.4%) y el nivel de escolaridad del jefe de hogar (53.8% en casos donde éste no tiene ningún grado) sí muestran diferencias en detrimento de la población con tales características. De acuerdo con lo señalado, es posible



intuir que los factores que explican la no asistencia a la educación secundaria, la media superior y la superior, e incluso a la educación primaria, pueden ser distintos a los elementos que explican la inasistencia a preescolar.

La reciente incorporación de la educación inicial como un nivel integral de la educación básica a partir de la reforma educativa de 2019 pone de relieve la necesidad de incrementar los servicios educativos disponibles para madres y padres de familia que decidan inscribir a sus hijas e hijos en este nivel educativo; los datos muestran que la cobertura todavía tiene un amplio margen para incrementarse en los próximos años. En el ciclo escolar 2019-2020 la educación inicial atendió a 449 614 niñas y niños menores de 3 años, lo que equivale a 6.9% de la población en el mismo grupo de edad, sin diferencias entre hombres y mujeres. Estas cifras están por debajo de las observadas en el ciclo 2010-2011, cuando el porcentaje de atención fue de 8% y la cantidad de menores matriculados fue de 536 288.

A excepción de la educación primaria, para el resto de los niveles educativos obligatorios aún no se ha logrado que NNAJ accedan en su totalidad a la escuela. El reto es particularmente importante en educación media superior (EMS), pues a pesar de que registró el mayor incremento en los últimos nueve ciclos escolares (desde el ciclo 2010-2011), con casi 13 puntos porcentuales (de 50.3 a 63.2%), su cobertura sigue siendo baja en comparación con los niveles educativos previos.

Las mujeres registraron tasas de cobertura neta superiores a las de los hombres; además, conforme se avanzó en los niveles educativos, la brecha entre ambos sexos se amplió: en preescolar la diferencia fue de 1.1 puntos porcentuales; en primaria, de 0.5; en secundaria aumenta a 2.4, y en la EMS alcanzó 5.5 puntos porcentuales en favor de las mujeres.

En todos los niveles educativos de la educación obligatoria y en todos los tipos de servicio se registra la presencia de estudiantes que hablan alguna lengua indígena. Aunque la estrategia de atención para este grupo de población descansa primordialmente en las escuelas que ofrecen servicios de educación indígena (pues éstas cuentan con materiales en la lengua materna de la comunidad e, idealmente, con un docente que habla dicha lengua), poco más de 18% de los estudiantes hablantes de lengua indígena acude a una escuela de un tipo de servicio distinto.

Los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) son los dos componentes de la educación especial a través de los cuales se atiende a los estudiantes que, por sus características y necesidades específicas, requieren la incorporación a su proceso educativo de mayores o distintos recursos, con el fin de lograr su participación y aprendizaje. Aunque el enfoque de una educación inclusiva no ha sido adoptado del todo en ninguno de estos dos servicios, son de gran importancia para asegurar en mayor medida que NNAJ cuenten con entornos favorables y dignos, a fin de garantizarles una mejor educación con enfoque de derechos, igualdad de oportunidades y equidad.

En el ciclo escolar 2019-2020 CAM y USAER atendieron a 614 423 estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, cifra equivalente a 2.4% del total de matriculados en educación básica (EB). La mayor parte de los estudiantes que recibieron atención de estos servicios fueron hombres, 63% de la matrícula de los CAM y 65.6% de los atendidos por USAER. Estos datos no necesariamente revelan que las mujeres reciban menor apoyo; lo que sí se puede afirmar es que una mayor proporción de ellos requiere los servicios de educación especial, principalmente por causa de alguna discapacidad.

La mayor parte de las y los estudiantes atendidos por parte de las USAER se ubica en primaria: 69.7%. En contraste, 55.2% de los estudiantes de los CAM estaba inscrito en ese nivel. El tipo de condiciones que más presentan las y los niños atendidos por cada tipo de unidad de educación especial o que asisten a alguna está claramente diferenciado. Por un lado, 91.4% de los estudiantes de CAM tenía alguna discapacidad o limitación física, y el resto, otras condiciones; por el otro, de los estudiantes atendidos por USAER, 70.9% presentó dificultades y trastornos de aprendizaje o conducta, y 17.2% alguna discapacidad o limitación física.

A lo largo de la última década se observa una mejoría en el tránsito y el egreso de los estudiantes en educación obligatoria: un mayor número de niñas y niños se matricula en las edades idóneas para cursar cada nivel educativo; las tasas de aprobación se han incrementado; el porcentaje de alumnos en condición de extraedad grave ha venido en descenso; y la proporción que egresa en el número de ciclos escolares que corresponde a cada nivel ha aumentado. Al mismo tiempo se registran avances menos significativos en la disminución de la desafiliación escolar, problema que sigue siendo un reto importante por atender, especialmente en media superior, donde no se han ofrecido condiciones suficientes para que los jóvenes con mayores dificultades permanezcan en la escuela. Hay que considerar, además, la influencia de factores y presiones externos de tipo social y económico que pueden obstaculizar que continúen y completen su trayectoria escolar.

En el ciclo escolar 2019-2020 la tasa de matriculación oportuna fue de 97.2% en educación primaria, de 92.8% en secundaria y de 77.8% en EMS. En comparación con los valores que tomó el indicador 9 años antes (2010-2011), se observa una mejoría en la matriculación oportuna para los tres niveles educativos: en educación primaria el incremento fue de 1.5 puntos porcentuales, en secundaria de 12.4 y en la EMS de 15.1 puntos. La proporción de mujeres que ingresa a cada uno de los niveles educativos en las edades idóneas es mayor que la de hombres; además, conforme se avanza entre los niveles educativos, la diferencia entre ambos sexos tiende a ser más grande, lo que sugiere que las mujeres experimentan en menor medida que los hombres la reprobación o la suspensión temporal de sus estudios.

Los tipos de servicio indígena y comunitario –generalmente ubicados en localidades con alto y muy alto grado de rezago social–, aunque registraron incrementos importantes entre los ciclos escolares 2010-2011 y 2019-2020, siguen presentando



las menores tasas de matriculación oportuna. En educación primaria el indicador en escuelas comunitarias pasó de 73.4 a 93.6%; en secundaria, de 60.5 a 86.5%.

En el ciclo escolar 2019-2020 los porcentajes de estudiantes en condición de extraedad grave en educación primaria, secundaria y EMS fueron, respectivamente, 1, 1.6 y 9%. Al compararlos con los valores que el indicador obtuvo en la década anterior, se observa que cada vez es mayor la proporción de estudiantes que siguen una trayectoria ideal, pues en el ciclo 2010-2011 los porcentajes de estudiantes en condición de extraedad fueron 4.3, 5.4 y 14.1%, en el mismo orden. La desagregación por sexo muestra que es más común la condición de extraedad grave entre los hombres que entre las mujeres; en el ciclo escolar 2019-2020 las diferencias en educación primaria, secundaria y EMS fueron de 0.2, 0.8 y 1.8 puntos porcentuales, respectivamente.

El indicador de extraedad evidencia las desigualdades preexistentes en detrimento de los estudiantes de contextos menos favorables, lo que se refleja en el tipo de servicio educativo: 3.5% de los estudiantes de primaria del servicio comunitario registró esta condición, y en las secundarias del mismo tipo de servicio el porcentaje fue de 5.6%; en cambio, los indicadores para las escuelas generales fueron de 0.9 y 1.1%, en cada caso.

Tanto en primaria como en secundaria el porcentaje de hombres y mujeres en condición de extraedad grave es mayor en las localidades de alto y muy alto grado rezago social. En EMS, por el contrario, el porcentaje de estudiantes en la condición referida fue mayor para los planteles ubicados en localidades de menor rezago social; ello puede estar relacionado con la escasa disponibilidad de planteles de EMS en localidades con alto grado de rezago social; también puede deberse a un efecto de autoselección entre los estudiantes de las localidades más marginadas: si bien sus oportunidades educativas son menores, los jóvenes que logran completar la educación obligatoria lo hacen de manera regular, sin tantos eventos de reprobación o interrupción en su tránsito educativo.

Del total de niñas y niños que se inscribió en la educación primaria al inicio del ciclo escolar 2018-2019, 96 957 no se inscribieron en el siguiente; en términos porcentuales ello significó una tasa de desafiliación de 0.7% en este nivel. En educación secundaria la tasa fue de 4.8%, equivalente a 308 923 adolescentes, y en EMS el mismo indicador ascendió a 13%, lo que en números absolutos se traduce en 683 544 jóvenes que se separaron de sus estudios antes de concluir el nivel, el mayor volumen en la educación obligatoria.

Al comparar las tasas de desafiliación de los ciclos escolares 2009-2010 y 2018-2019, se aprecia que en primaria la tasa de abandono se redujo de 0.8 a 0.7%, en secundaria de 6 a 4.8% y en EMS de 14.9 a 13%. En el último caso, aunque se aprecia una reducción en la tasa de abandono en los planteles de sostenimiento estatal, autónomo y privado, en términos absolutos el número de quienes abandonaron sus estudios aumentó entre los ciclos escolares 2009-2010 y 2018-2019, de 605 567 a 683 544 jóvenes.

En educación primaria las escuelas comunitarias registraron la mayor desafiliación en el ciclo escolar 2019-2020, con 4.5%; les siguieron las escuelas privadas, con 2.2%. En el siguiente nivel fue en las secundarias técnicas y las telesecundarias públicas donde una mayor proporción de estudiantes se desafiló de la escuela: 5.5 y 5.3%, respectivamente. En EMS, a excepción de los planteles de sostenimiento autónomo, el resto de los tipos de sostenimiento registró tasas de abandono superiores a 10%.

Independientemente del tipo de servicio y sostenimiento, las mujeres se desafilan en menor proporción que los hombres en educación primaria, secundaria y EMS. En el ciclo escolar 2018-2019 las diferencias fueron 0.2, 2.1 y 4.3 puntos porcentuales, respectivamente.

Al final de ciclo escolar 2018-2019, en educación primaria se alcanzó una tasa de eficiencia terminal de 96.2%; esto significa que 96 de cada 100 niñas y niños matriculados a primer grado 6 ciclos escolares antes concluyeron el nivel en el tiempo previsto. En el mismo ciclo la eficiencia terminal en secundaria se reduce a 86.3% y aún más en EMS, 64.5%. Una mayor proporción de mujeres logra concluir los niveles educativos en los tiempos previstos respecto a los hombres: las diferencias en el ciclo escolar 2018-2019 fueron de 1, 5.9 y 8.5 puntos porcentuales en educación primaria, secundaria y EMS, respectivamente. El SEN ha mejorado su eficiencia en el transcurso de 9 ciclos escolares, al lograr que una mayor proporción de NNAJ concluya en los tiempos previstos la educación primaria, la secundaria y la EMS.

En educación primaria, indistintamente del ámbito de la localidad donde se ubica la escuela, se observaron altas tasas de eficiencia terminal; en secundaria la mejor eficiencia de conclusión se registró entre las escuelas urbanas, con 86.6%, mientras que en localidades rurales el indicador fue de 84.4%. En contraste con lo anterior, en EMS las escuelas rurales se situaron por arriba de las escuelas urbanas (68.6 y 64%, respectivamente).

El egreso oportuno en la trayectoria conjunta de primaria y secundaria ha aumentado en las generaciones más recientes con respecto a las anteriores, mientras que el egreso 1 y 2 ciclos después disminuyó. De cada 1000 estudiantes de la generación que se inscribió a primer grado de primaria en 1999-2000, 459 lograron concluir la educación primaria y la secundaria en 9 ciclos escolares consecutivos, es decir, finalizaron en el ciclo escolar 2007-2008; 168 lo hicieron un ciclo después; y 32 requirieron de 2 ciclos adicionales. En cambio, 810 de cada 1000 estudiantes en la generación que ingresó por primera vez a primaria en el ciclo escolar 2008-2009 alcanzaron un egreso en 9 ciclos escolares; 129 en 10; y 11 egresaron 2 ciclos después de lo esperado de acuerdo con el tiempo normativo, es decir, en el ciclo escolar 2018-2019.

La obligación que tiene el Estado de garantizar una buena educación con justicia social y al alcance de todas y todos implica generar condiciones para que las y los estudiantes tengan la oportunidad de acceder y asistir a una opción educativa pertinente de acuerdo con su edad, educación previa y contexto sociocultural.



En la medida en que esto se asegure, más personas lograrán completar la educación básica y la obligatoria, preferentemente en la edad típica para cursar cada nivel educativo y sin interrupciones.

Los avances reflejados a lo largo de la última década siguen siendo limitados en materia de igualdad en el acceso y la trayectoria educativa de los grupos en condiciones de vulnerabilidad, pues se siguen observando brechas con respecto a otras poblaciones. El principal reto del SEN es evitar que las desventajas sociales y económicas se traduzcan en resultados educativos desiguales, los cuales, a su vez, contribuirían a aumentar las brechas sociales. Así, mientras se busca la mejora en la disponibilidad y la pertinencia de los servicios educativos, es importante impulsar acciones que mejoren las condiciones de vida de los estudiantes, especialmente las de aquellos con mayores desventajas –como quienes presentan discapacidad, viven en pobreza y alto rezago social y los hablantes de lengua indígena–, así como implementar estrategias que favorezcan su acceso, permanencia y egreso escolar, además del logro de una buena educación ([La mejora continua de la educación](#), Mejoredu, 2020).

Directivos y docentes

En la labor de asegurar el cumplimiento de los compromisos signados por el Estado en materia educativa, directivos y docentes ocupan un lugar principal como impulsores y responsables de la mejora en los centros educativos. Derivado de ello, es importante contar con información que permita reflexionar sobre quiénes son estos actores educativos y el tipo de apoyo y acompañamiento que requieren para que se impulsen su desarrollo profesional y la mejora de su desempeño en las aulas, escuelas, planteles e instituciones del Sistema Educativo Nacional.

La información del perfil de directivos y docentes mexicanos no dista mucho de la presentada en la edición 2020 de los indicadores nacionales. Como es de esperarse, el paso de un ciclo escolar resulta poco para que se reflejen los efectos de las políticas nacionales y sus estrategias de acción, lo que, se espera, sucederá en el mediano y el largo plazos. Derivado de ello, los hallazgos principales del capítulo remiten a aspectos y problemas que se han comentado anteriormente.

En el país existe una plantilla docente feminizada en los niveles de la educación básica y especial (86.7% en preescolar, 65.5% en primaria, 54% en secundaria, 80% en Centros de Atención Múltiple, 84.8% en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular y 61% en Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad), encontrándose un menor porcentaje de docentes mujeres en la educación media superior y la superior (49.5 y 43.2%, respectivamente), lo cual contrasta con el hecho de que los cargos de supervisión y directivos –con excepción de preescolar, donde las mujeres predominan– recaen más en hombres tanto en la educación primaria (60.8 y 51.3%, respectivamente) como en la secundaria (69.8 y 57.4%, en cada caso). Esta información lleva a reflexionar sobre si los procesos para el desarrollo profesional de

las y los docentes toman en cuenta de manera suficiente y adecuada la equidad de género para la promoción a dichos cargos, conforme a las políticas impulsadas en el país que se han adecuado teniendo como referente esta perspectiva.

La importante presencia de directivos con grupo en las escuelas públicas de educación básica también es una característica constante. Si bien se observa una reducción de 1505 agentes con esta doble función docente y directiva entre los ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020, al pasar de 84 033 a 82 528 directivos con grupo, no se espera que estos agentes tiendan a desaparecer, debido a que, si bien una parte de ellos puede ser relevada de la doble función al completar las plantillas de directivos y docentes en las escuelas donde falta un recurso humano, las circunstancias de otro conjunto de ellos están ligadas a la existencia de escuelas de organización multigrado, donde alguno de los docentes debe asumir la función directiva. Cabe señalar que las escuelas multigrado atienden mayormente a comunidades pequeñas y lejanas, las cuales se encuentran dispersas en todo el territorio nacional. Respecto al total de los registrados en el Formato 911, los directivos con grupo de las escuelas públicas representan a 62.3% de los de preescolar, 48.2% de los de primaria y 39.5% de los de secundaria.

Una de las características que, se espera, reflejarán los cambios ligados a los criterios de acceso al servicio magisterial es que cada vez más docentes cuenten al menos con título de licenciatura. En el ciclo escolar 2019-2020 se observó que tenía este grado académico 78.4% de los docentes de preescolar, 81.1% de los de primaria, 83.3% de los de secundaria y 95.2% de los de educación media superior.¹ Respecto al ciclo escolar anterior, todos estos porcentajes tuvieron incrementos moderados que van de 1.5 a 0.3 puntos porcentuales, pues habían reportado 76.9% en preescolar, 80.4% en primaria, 81.8% en secundaria y 94.9% en EMS.

Entre los docentes de especialidad destaca que son los de educación física quienes cuentan en mayor medida con título de licenciatura o más (89.6% en preescolar, 91.9% en primaria y 84.2% en secundaria), mientras que son los promotores adscritos a las escuelas de servicio indígena quienes cuentan en menor medida con dicho nivel de estudios (21.8% en preescolar y 27.8% en primaria).

En educación superior, si bien los universos de docentes utilizados en el cálculo cambiaron debido a la modificación del cuestionario del Formato 911, el porcentaje de docentes con estudios de licenciatura o posgrado se mantuvo en 99% entre ambos ciclos escolares, y específicamente para el caso de los docentes de normales públicas dicho porcentaje se mantuvo en 98%.

Respecto a lo observado sobre el personal docente de los servicios de educación especial, se encontró que, del personal docente de los Centros de Atención Múltiple,

¹ En educación media superior y en superior el porcentaje refiere a estudios de licenciatura completa o posgrado.

90% contaba al menos con título de licenciatura; de los maestros de apoyo de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, 94.3% tenía este grado de estudios, y entre los docentes de los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad, se reportó 86.6%. Llama la atención que estos porcentajes son más altos que los observados entre los docentes de los niveles de educación básica; tal dato es relevante considerando que es deseable que las y los profesores tengan en su totalidad al menos el título de licenciatura.

En los servicios indígenas un rasgo relevante con el que se espera que cuenten los directivos y docentes es el dominio de la lengua indígena de la comunidad donde se ubica la escuela. En el ciclo escolar 2019-2020 se observó que en los preescolares indígenas 91% o más de los directivos (con y sin grupo), docentes y promotores hablaba la lengua indígena de la comunidad, y que al menos 80% la leía y escribía. Mientras tanto, en las primarias de servicio indígena hablaban la lengua de la comunidad 85.9% de los directivos sin grupo, 92.4% de los directivos con grupo, 80.4% de los docentes y 90.6% de los promotores; además, se observaron también altos porcentajes de estos agentes educativos que la leían y escribían: entre 84.4 y 91.7%.

Las escuelas de educación básica registraron 16 607 subdirectores de gestión escolar en el Formato 911 en el ciclo escolar 2019-2020; la mayoría estaba adscrita a escuelas de organización completa de los servicios de preescolar y primaria general, así como de secundaria general y técnica. De los de educación preescolar, 90.4% eran mujeres y 82% tenía al menos título de licenciatura. Entre estos últimos, 13.1% tenía posgrado. De los subdirectores de gestión escolar de primaria, 63.8% eran mujeres y 83.6% tenía al menos título de licenciatura; en este caso, 17.3% contaba con posgrado; y de los de secundaria, 48.7% eran mujeres y 92.6% tenía al menos título de licenciatura, conjunto del cual 20.5% contaba con posgrado —es conveniente decir que en el Formato 911 no se incluye información sobre los campos o áreas donde habían cursado los estudios de posgrado—.

La información sobre los subdirectores académicos del Formato 911 sólo corresponde a los de preescolar y primaria, donde sumaban 6 895, los cuales laboraban principalmente en escuelas de organización completa del servicio general; de los de preescolar, 93.2% eran mujeres y 79.4% tenía al menos título de licenciatura, conjunto del cual 17.5% contaba con posgrado. De los subdirectores académicos de las primarias, 70.8% eran mujeres y 85.1% tenía al menos título de licenciatura; 20.1% de este último grupo tenía posgrado. Destaca que, en comparación con los subdirectores de gestión escolar, los subdirectores académicos contaban en mayor proporción con estudios de posgrado.

Entre los docentes de educación secundaria, media superior y superior, el tiempo dedicado a la función docente es una variable relevante que da cuenta de sus condiciones laborales. En el ciclo escolar 2019-2020, del total de las y los profesores de secundaria, 39.5% tenía una dedicación por horas; entre los de EMS eran 59.9%; y entre los docentes de educación superior de la modalidad escolarizada,

70.1%; no hay diferencias importantes respecto al ciclo escolar 2018-2019, cuando los porcentajes fueron 39.5, 59.4 y 70.2%, respectivamente.

El análisis de la información de los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad en relación con alumnos de media superior reveló que son los docentes de estas instituciones quienes tienen las condiciones de contratación menos pertinentes, pues en 28 entidades federativas todos sus docentes tenían una dedicación por horas en el ciclo escolar 2019-2020. A partir de esta información puede señalarse que el Estado tiene diversas deudas con las y los docentes mexicanos; en este caso destacan dos: la revisión de los criterios de acceso al cargo de los puestos directivos desde una perspectiva con equidad de género, y la mejora de sus condiciones laborales, principalmente, las de aquellos que cumplen con la doble función docente y directiva, así como las de quienes tienen una asignación por horas. La atención de estos retos no sólo tiene impacto en el desarrollo profesional docente, sino también en la mejora de su desempeño en los espacios escolares.

Formación inicial de docentes

La información que ofrece este capítulo resulta de gran relevancia, porque permite visibilizar el papel de las escuelas normales en la formación de los docentes en México. Por otro lado, otorga elementos para el análisis y la reflexión respecto de si los jóvenes están interesados o no en formarse como docentes, interpretación atribuida a la disminución de su matrícula, pero cuestionada cuando se observa la gran cantidad de solicitudes de ingreso recibidas por estas escuelas año con año.

El capítulo también ofrece información sobre la existencia de licenciaturas para la formación de docentes en instituciones de educación superior distintas a las escuelas normales, así como de la presencia de licenciaturas para la formación de docentes de educación media superior, superior y para adultos.

La información muestra que en el ciclo escolar 2019-2020 existían en México casi setecientas instituciones de educación superior donde se ofrecían licenciaturas para la formación de docentes (en las que se solicitaba el certificado de EMS como antecedente para el ingreso a sus estudios). Sus planes de estudios tenían una duración de entre ocho y doce semestres (es decir, de cuatro y hasta seis años); y se impartían principalmente en la modalidad escolarizada, aunque también existía la oferta en las modalidades mixta y no escolarizada. En estas últimas podían incluso asistir docentes en servicio que buscaban obtener la licenciatura (como sucede en el sistema de la Universidad Pedagógica Nacional, aunque la información del Formato 911 no permite identificar cuántos estaban en esta situación).

En el ciclo escolar referido, en las licenciaturas del campo de la formación docente estaban matriculados 158 565 estudiantes que se especializaban en los siguientes niveles, áreas o especialidades: 43.6% en educación preescolar y primaria del servicio



general; 17% en educación secundaria (en sus diferentes áreas de especialidad); 13% en educación física; 6.6% en idiomas; 6.5% en educación para la atención a población indígena; 5.3% en educación especial; 3.6% en educación inicial; 2% en artes; 0.4% en educación media superior; 0.4% en educación superior; 0.01% en atención para adultos; y 1.6% en diversos planes multidisciplinarios o asignaturas específicas.

La mayoría de los estudiantes de las carreras para la docencia asistía a las escuelas normales, 65%; mientras que 9% estaba inscrito en el sistema de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); y 26% a diversas instituciones de educación superior (IES). La docencia es un campo formativo fuertemente influido por las reformas de orden político en materia de educación. Esto repercute particularmente en las escuelas normales, donde, ligadas a los cambios y reformas en el marco legal, se registran fluctuaciones importantes en el número de sus matriculados, como sucedió, por ejemplo, cuando se establecieron los mecanismos y criterios para el ingreso al servicio profesional docente en 2013, o antes, cuando en 1984 a los estudios que se cursaban en las escuelas normales se les otorgó el nivel de licenciatura. Sin embargo, no sorprende que esto también se observe –en menor medida– en el grupo de las otras instituciones de educación superior, donde el aumento en su matrícula es más bien constante.

La información muestra que, a pesar de las fluctuaciones, las escuelas normales de sostenimiento público suelen recibir una importante cantidad de solicitudes de ingreso en cada ciclo escolar, pero admiten en promedio a menos de 50% de los solicitantes; en el ciclo escolar 2019-2020 las solicitudes fueron 66 944 y el primer ingreso alcanzó sólo 32 488 estudiantes.

El perfil de los estudiantes de las licenciaturas de formación docente muestra que en su mayoría eran mujeres (74.3% en normales, 78% en el sistema de la UPN y 56.2% en otras IES). A las escuelas normales asistían más jóvenes de 18 a 21 años (74.5%), mientras que en el conjunto de las otras IES, si bien la mitad tiene entre 18 y 21 años (50.7%), una tercera parte tiene 24 años o más (31.5%). Los de mayor edad acuden al sistema de la UPN, donde 52.5% tiene 24 o más años y 24.5% de 20 a 21 años, lo cual puede estar relacionado con el hecho de que a ese sistema asisten docentes en servicio, por lo cual para ellos la formación recibida corresponde más a la continua que a la inicial.

Asimismo, se encontró que, del total de los estudiantes que asistían a las carreras del campo de la formación docente, 4.9% (7 825) hablaba una lengua indígena y 0.5% (775) tenía alguna discapacidad.

Entre la información adicional que se presenta en esta edición está la referida a los estudiantes de licenciaturas del campo de ciencias de la educación y pedagogía, las cuales se consideran carreras complementarias en la implementación de los servicios educativos, pues ofrecen a sus estudiantes una formación distinta a la docencia. En el ciclo escolar 2019-2020, a estas carreras –consideradas dentro de las convocatorias de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros

(Usicamm) para el concurso de una plaza docente— acudían 159492 estudiantes, de los cuales 52.5% estaba inscrito en los campos de diseño curricular y pedagogía; 28.9% en el de ciencias de la educación; 15.1% en orientación e intervención educativa; 2.3% en planeación, evaluación e investigación educativa; 0.4% en tecnología y comunicación educativa; y 0.8% en otros de planes multidisciplinarios o generales.

La información contenida ofrece elementos importantes para reflexionar sobre las opciones formativas existentes para todos aquellos interesados en la profesión docente, y profundizar en otras discusiones, como las relacionadas con la suficiencia y la ocupación de sus egresados. No obstante, es necesario contar con otros datos derivados de Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, así como desarrollar otros análisis de información que permitan proyectar el crecimiento de los distintos tipos o niveles educativos del SEN a partir de la dinámica demográfica, las políticas educativas que impulsan el desarrollo integral de los educandos (artes, educación física) y el financiamiento disponible, entre otros aspectos.

Escuelas

El Sistema Educativo Nacional está compuesto de una gran diversidad de centros escolares, cada uno con características propias que lo vuelven una entidad única, compleja, con su propia estructura organizativa y una disponibilidad diferenciada de materiales educativos, de docentes de especialidades (educación física, artes, idiomas y tecnología) y de una infraestructura física adecuada. Esta diversidad genera experiencias educativas heterogéneas para sus estudiantes y diversas posibilidades para el logro de una buena educación.

El tipo de estructura y personal con el que cuenta cada escuela incide en la forma como se desenvuelven las dimensiones pedagógica, administrativa y laboral. Una distribución diferenciada y justa de recursos humanos y pedagógicos que atienda las necesidades y contextos de los estudiantes y las escuelas es un factor que incide en la garantía del derecho a una buena educación con justicia social.

En el ciclo escolar 2019-2020, de las 225 137 escuelas de educación básica en el país —de preescolar a secundaria—, poco más de un tercio tenía una estructura completa (con director sin grupo, algún subdirector de gestión o académico, docentes de especialidades y un docente para cada grado/grupo escolar), 11.4% contaba con una estructura básica (con director sin grupo y docentes para cada grado/grupo escolar), 4 de cada 10 tenían una estructura incompleta (entre las que se encuentran las escuelas multigrado con un director con grupo) y 13% eran escuelas comunitarias dependientes del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), donde se desempeñaban líderes para la educación comunitaria (LEC). En preescolar fue donde un menor porcentaje de escuelas tenía una estructura organizativa completa (26.7% del total de ese nivel), seguido del de secundaria (35.5%) y el de primaria (40.2%).



Entre los preescolares y las primarias públicas que ofrecen educación indígena, así como entre las telesecundarias se encuentran los porcentajes más altos de escuelas con estructuras organizativas incompletas: 89, 78.4 y 66.9%, respectivamente. En las escuelas de tipo general de los tres niveles predominaba una estructura organizativa completa (31.9% en preescolar, 45.5% en primaria y 75.1% en secundaria), y en la mayoría de estos centros escolares no había la figura de subdirector.

La disponibilidad de los servicios educativos implica contar con docentes con una formación específica que aporte a la experiencia educativa de los estudiantes aprendizajes trascendentes, significativos e integrales, los cuales incluyen no sólo el conocimiento de las ciencias y las humanidades, sino también otras áreas, como tecnología, lenguas extranjeras, educación física y artes –tal como lo señala la normatividad vigente–. En nuestro país menos de la mitad de las escuelas de educación básica cuenta con docentes en estos campos formativos, y no son una figura que forme parte de la estructura de escuelas de tipo indígena o comunitario.

En el ciclo escolar 2019-2020, 37.9% de los preescolares generales (públicos y privados) y de los Centros de Desarrollo Infantil (Cendi) contaba al menos con un docente de educación física, y en 27.1% de los mismos había al menos un docente de artes y 18.9% tenía docentes de idiomas. En 57.1% de las primarias generales había al menos un docente de educación física; asimismo, 13.7% contaba con docentes de artes, mientras que en 22% había por lo menos un docente de idiomas. Destaca que únicamente 1 de cada 10 primarias generales contaba con docentes de tecnología. En ambos niveles (preescolar y primaria) de este tipo de servicio se observan brechas en la disponibilidad de docentes de especialidades, particularmente de idiomas, entre escuelas públicas y privadas.

En educación secundaria (sin considerar a las escuelas comunitarias) la mayor presencia de docentes de especialidad correspondió a los de educación física, en 41.7% de las escuelas; seguidos de docentes de artes, 37.9%; idiomas, 36.9%; y, por último, de tecnologías, 36.5%. En este nivel se advierten porcentajes diferenciados de docentes de especialidad entre los diversos tipos de servicio; resalta el caso de las telesecundarias públicas, pues únicamente 1.2% de ellas contaba con docentes de educación física, 0.1% con docentes de artes, 0.2% con docentes de idiomas y en 0.6% había al menos un docente de tecnología; esto puede explicarse por las características propias del tipo de servicio, pues considera –en el mejor de los casos– la presencia de un docente por grupo y no por asignatura.

La disponibilidad de servicios educativos también supone un espacio digno y seguro donde niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) puedan convivir y aprender con dignidad y seguridad, y donde todos los estudiantes –incluidos aquellos con alguna discapacidad– puedan participar en experiencias educativas comunes en igualdad de circunstancias. La falta de espacios educativos físicos adecuados o de servicios básicos en los centros escolares puede incidir negativamente en el ejercicio del derecho a la educación.

En el ciclo escolar 2019-2020 contaban con electricidad 85.8% de las escuelas primarias, 86.3% de las secundarias y 84.4% de los planteles de educación media superior. En los dos primeros niveles, las generales fueron las escuelas públicas con el mayor porcentaje de disponibilidad de este servicio; en primaria alcanzó 95.7% y en secundaria, 98.7%. En contraste, 82.7% de las primarias que ofrecen educación indígena contaba con el servicio de electricidad. Por su parte, las secundarias, tanto técnicas como para trabajadores, no tenían cifras muy alejadas de la observada en las escuelas de servicio general. Entre las telesecundarias, 93.2% disponía de este servicio.

La proporción de centros escolares que tenía computadoras para uso pedagógico fue heterogénea entre niveles de la educación obligatoria: 48.7% de las escuelas primarias, 66.5% de las secundarias y 69.3% de los planteles de educación media superior contaban con este recurso. En el mismo sentido, la disponibilidad de conexión a internet con propósitos escolares presenta valores diferentes en cada caso, aunque menores que la disponibilidad de computadoras: 32.8% de las escuelas primarias, 43.1% de las secundarias y 48.3% de los planteles de EMS contaban con este servicio.

No todas las escuelas de educación obligatoria cuentan con los servicios sanitarios básicos. Del total de primarias, poco más de 27% no contaba con conexión a la red pública de agua potable, casi un tercio no tenía servicio para el lavado de manos y en 18.1% no había sanitarios independientes para hombres y mujeres. En las secundarias las carencias de estos servicios se presentaron en menores porcentajes: 25.4, 28.1 y 15.5%, respectivamente. En media superior alrededor de un cuarto de los planteles no tenía agua potable, una proporción similar no disponía de servicio para lavarse las manos y no había sanitarios independientes en 18.2% de ellos. Estas cifras revelan que, al menos hasta el ciclo escolar 2019-2020, una cantidad importante de centros escolares de educación obligatoria carecía de infraestructura que, en el marco de la contingencia sanitaria por covid-19, permitiera un retorno seguro de toda la comunidad escolar a las instalaciones. Específicamente, las primarias de educación indígena, las secundarias y primarias comunitarias y las telesecundarias sumaban un total de 23 679 escuelas que carecían de agua potable, mientras que en poco más de 25 000 no había instalación para lavado de manos.

En los tres niveles educativos se observa una baja proporción de centros escolares con infraestructura adaptada para garantizar el acceso a personas con discapacidad. En primaria, 23.2% de las escuelas contaba con este recurso; en secundaria el porcentaje fue de 24.8%; y en educación media superior el porcentaje de planteles que tenían una infraestructura adecuada para las personas con discapacidad fue de 35.9%.

Las escuelas comunitarias en primaria y secundaria presentan las carencias más profundas en infraestructura física básica; lo más apremiante es el rubro de servicios básicos como electricidad, agua potable y sanitarios –mixtos o independientes–. También las primarias indígenas y las telesecundarias públicas presentan carencias en las



condiciones y la infraestructura física con las que brindan sus servicios, aunque en menor medida que las comunitarias. En ambos casos este hecho profundiza las desigualdades en el ejercicio del derecho a la educación, debido a que estos tipos de servicio se ofrecen mayoritariamente a NNAJ que residen en localidades marginadas, rurales o dispersas.

La disponibilidad de servicios educativos para todas y todos requiere, además de una infraestructura adecuada, la presencia de ciertos materiales educativos mínimos como los libros de texto gratuitos, que son indispensables en los espacios educativos para apoyar los procesos educativos.

En el ciclo escolar 2019-2020, 57% de las escuelas preescolares de servicio general reportó que contaba con *libros de textos gratuitos* al inicio del ciclo. En los preescolares de educación indígena la cifra reportada fue de 45.8%. En este último tipo de servicio 1 de cada 5 escuelas contaba, además, con materiales en lengua indígena desarrollados por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). En las primarias el porcentaje de escuelas con disponibilidad de libros de texto gratuitos al inicio del ciclo escolar 2019-2020 fue menor que en los preescolares; en las escuelas generales públicas 48.7% reportó contar con este material educativo, y en las indígenas públicas, 45.1%. En este último caso sólo 36.1% también reportó contar con materiales en lengua indígena a inicio del mismo ciclo escolar.

Del total de primarias, sólo 12% tenía materiales adaptados para estudiantes con alguna discapacidad. En secundaria, 12.3% disponía de dicho recurso para adolescentes con esta condición. En educación media superior, sólo 266 de los 18 098 planteles señalaron contar con materiales adaptados, apenas 1.5% del total en este tipo educativo.

La garantía del derecho a la educación para todas y todos implica que los servicios educativos se adapten a las particularidades y características diferenciales de los educandos. Esto permite contrarrestar las desigualdades en el ejercicio de dicho derecho y responder a diversas necesidades sin excluir, segregar o separar, lo que garantiza una experiencia educativa común, independientemente de las condiciones de vida de NNAJ.

La presencia en escuelas de alumnos identificados con necesidades educativas especiales (NEE) y su atención por parte de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), así como la de estudiantes que hablan alguna lengua indígena y la correspondencia entre ésta y la de los docentes que ahí laboran permiten observar la necesidad de disponer de una educación pertinente e inclusiva que contrarreste las desigualdades en la garantía del derecho a la educación y responda a diversas necesidades específicas de los estudiantes.

Al final del ciclo escolar 2018-2019, en las 248 888 escuelas y planteles de educación obligatoria –de educación inicial a media superior– 12% registró al menos un estudiante hablante de lengua indígena (HLI) matriculado, lo que equivale a 29 856 centros

escolares de todos los tipos de servicio y sostenimiento. En educación inicial 17.2% de las escuelas reportó al menos un hablante; en los preescolares, 10.1%; y en las primarias, 13.2%. En educación secundaria la proporción de escuelas con al menos un HLI fue de 10.8%, y entre los planteles de EMS, 15.8%.

En las escuelas indígenas, como es de esperarse, se registraron las mayores proporciones de estudiantes HLI. En educación inicial de este tipo de servicio 45.2% de las escuelas tenía matriculado al menos un alumno con esta característica, así como 65.6% de los preescolares y 79.1% de las primarias. En el nivel secundaria hay presencia de estudiantes hablantes de lengua indígena en todos los tipos de escuela, siendo las telesecundarias públicas las que presentaron la mayor proporción (14.8%).

Las escuelas comunitarias también reportan porcentajes significativos de estudiantes hablantes de lengua indígena; en los preescolares se registra su presencia en 9.5% de los más de 18 000 que hay en el país. En primaria el porcentaje fue de 14.7%, cifra por encima de las generales del mismo nivel, y en secundarias fue de 12.5%, el segundo más alto después del registrado en las telesecundarias.

A inicios del ciclo 2019-2020 en 2 857 planteles de educación media superior se matriculó al menos un estudiante hablante de lengua indígena, lo que representó 15.8% de los 18 098 centros escolares en este tipo educativo. El número de planteles estatales con al menos un estudiante HLI fue de 2 337, el más numeroso entre los cuatro tipos de sostenimiento, equivalente a 21.8% del total en esta categoría.

El reconocimiento del derecho a recibir educación en la propia lengua contribuye a que el sistema educativo sea más equitativo, porque elimina las barreras que limitan el aprendizaje y el desarrollo de niñas, niños y adolescentes hablantes de lengua originaria –especialmente para aquellos que no hablan español–, al contar con docentes y directivos que pueden comunicarse en su propia lengua y que entienden su particular visión del mundo.

En el ciclo escolar 2019-2020 el servicio indígena se prestaba en 9 875 preescolares y 10 288 primarias que se distribuían en 24 de las 32 entidades federativas del país. De acuerdo con los objetivos de este tipo de escuelas, se esperaría que en todas al menos un docente hablara la lengua de los estudiantes que asisten a ellas; sin embargo, en 770 preescolares –7.8%– con población infantil HLI no había ningún docente que hablara la misma lengua de los alumnos; en el caso de las primarias de educación indígena esto mismo ocurrió en 1186 escuelas, lo que representó 11.5%.

Es posible que, debido a una asignación no del todo adecuada de docentes o bien por la diversidad lingüística de la región e incluso por fenómenos migratorios, en una misma escuela convivan niñas y niños hablantes de distintas lenguas indígenas y, por consiguiente, la que habla el docente coincida sólo con la de algunos de ellos. Esto sucedió en 138 escuelas de educación preescolar indígena (1.4% del total) y en 2.5% de las primarias del mismo tipo (255 escuelas).



En el Sistema Educativo Nacional los servicios de educación especial se encargan de apoyar los procesos de inclusión educativa en las escuelas, en particular para favorecer a estudiantes que son identificados con necesidades educativas especiales. Específicamente, las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) atienden a NNAJ inscritos en escuelas “regulares” de educación básica con un equipo que acude a los centros escolares donde se requiere la atención.

No todos los estudiantes identificados con algún tipo de discapacidad o limitación o algún grado de dificultad o trastorno de aprendizaje o conducta necesitan apoyo de las USAER en sus escuelas. Sin embargo, el número registrado de NNAJ con estas condiciones en escuelas “regulares” de educación básica (EB) es una medida aproximada de los estudiantes matriculados que constituyen la población objetivo de estas unidades y, en consecuencia, susceptibles de ser atendidos efectivamente por las USAER.

En el ciclo escolar 2019-2020, 1 de cada 4 preescolares reportó tener al menos un estudiante con NEE; en primarias el porcentaje fue de 48% y en secundarias, similar. De todos los preescolares, primarias y secundarias con al menos un estudiante con NEE, 32% recibió el apoyo de alguna USAER, con diferencias por nivel; en preescolar la atención fue de 26.1%, en primarias de 38% y en secundarias de 24%.

Particularmente, 17% de los preescolares, 39% de las primarias y 40% de las secundarias reportaron tener matriculado al menos un estudiante con alguna discapacidad o limitación física. De los preescolares con al menos un estudiante con esta condición, 26.7% recibió atención de USAER; esto mismo ocurrió en 40.9% de las primarias con esta característica –el mayor porcentaje entre los tres niveles analizados– y en 25.7% de las secundarias donde se cumplía esta condición.

Las y los niños que presentan una discapacidad o limitación no necesariamente requieren un apoyo adicional, pues la propia escuela puede implementar estrategias que favorezcan su educación; varios se desenvuelven en entornos áulicos que consideran sus condiciones y necesidades sin requerir una atención especializada; no obstante, las cifras representan un primer acercamiento a la cantidad de estudiantes que podrían requerir del apoyo de las unidades.

En preescolar 40.8% de las escuelas con al menos un estudiante con dificultades y trastornos de conducta o aprendizaje fueron atendidas por USAER. En primarias la mitad de las escuelas con estudiantes en la misma condición recibió atención y en secundarias, 1 de cada 3. La presencia de las USAER en las escuelas con al menos un estudiante con aptitudes sobresalientes se registró en 52.7% de los preescolares, 66.6% de las primarias y 46.1% de las secundarias. Estos montos fueron los más elevados en la atención de estudiantes con NEE en los tres niveles educativos.

La atención de las USAER a las escuelas por tipo de servicio fue desigual; este tipo de apoyo especializado no se observó en preescolares, primarias y secundarias

de servicio comunitario, a pesar de que éstas sí registraron al menos un estudiante con NEE que lo requería. En general puede observarse que la atención de las USAER en preescolares y primarias se centra en las escuelas generales, puesto que 99% de las escuelas atendidas en estos dos niveles corresponde a este servicio. En secundarias está más equilibrada la atención entre técnicas y generales, pero no hay presencia de las USAER en las comunitarias, y en lo referente a telesecundarias el porcentaje de escuelas atendidas representa la mitad que en los tipos de servicio general y técnico. Se advierte, además, una menor presencia de las USAER en localidades de menos de 2 500 habitantes, a pesar de que las escuelas en estas zonas también registran estudiantes con NEE.

El SEN enfrenta el gran reto de garantizar el acceso, el tránsito ininterrumpido, la conclusión y el logro de los estudiantes en las escuelas de todos los tipos de servicio y niveles educativos, así como de proveer una experiencia educativa digna con infraestructura básica, materiales educativos y estructura escolar que contribuyan a una formación integral. Esto no es posible sin una distribución diferenciada de recursos humanos y materiales en las escuelas en función de la diversidad de características y condiciones económicas, sociales, físicas, culturales y lingüísticas de las poblaciones a las que atiende. Reconocer tal diversidad y atenderla tomando en cuenta los contextos donde están inmersas las escuelas, especialmente aquellas en localidades rurales y en alto grado de rezago social, contribuirá a inhibir la reproducción de las desigualdades sociales en el sistema educativo y al ejercicio pleno del derecho a la educación de NNAJ en su totalidad.

Es importante remarcar que el reconocimiento del derecho a recibir educación en la propia lengua es fundamental, por lo que la administración de los recursos para que en las escuelas se encuentren maestros cuya lengua materna coincida con la de los estudiantes y estén disponibles materiales educativos adecuados es necesaria para garantizar una educación equitativa.

Supervisiones escolares

La distribución de escuelas por zona y las características de la infraestructura física educativa de las supervisiones escolares constituyen información que permite reflexionar sobre los retos que el Estado mexicano debe enfrentar a fin de ofrecerles a los supervisores y sus equipos de personal las mejores condiciones para desarrollar su labor.

De acuerdo con los registros del Formato 911, de las 14 135 supervisiones escolares analizadas en el ciclo escolar 2019-2020, 1182 (8.4%) estaban integradas por 21 o más escuelas, siendo el número máximo alcanzado 87 en una zona de educación preescolar ubicada en Zacatecas. Cuando la distribución de escuelas por zona excede las 20 escuelas, se considera que los supervisores tendrían problemas para dedicarle un día al mes a la atención de cada escuela bajo su responsabilidad.



Por esta razón, se fija el corte del indicador tomando como base que un mes cuenta con 20 días hábiles en promedio.

El problema de la distribución de escuelas por zona parece ser más grave en el nivel de educación preescolar, donde 502 supervisiones tienen más de 20 escuelas asignadas (11.8% del total en preescolar), mientras que en educación primaria tienen esta condición 303 supervisiones (4.6% del total en primaria), 194 en secundaria (6.9% del total en ese nivel) y 183 entre las supervisiones multinivel (que integran escuelas de más de un nivel educativo) (31.9% en ese grupo).

Si a lo anterior se suma que no todas las supervisiones escolares cuentan con personal de apoyo técnico pedagógico, administrativo y de servicio, ni con las condiciones de la infraestructura física educativa adecuadas (inmuebles, espacios, equipos y servicios básicos), se comprende que la labor de los supervisores se torne más complicada. La información captada en el ciclo escolar 2019-2020 mostró que 35.8% de las supervisiones escolares de educación básica no contaba con asesores técnicos pedagógicos (ATP) y 29.2% tampoco tenía personal de apoyo administrativo. Destacan las supervisiones de educación preescolar, donde 49.8% no contaba con ATP, y las supervisiones multinivel, donde 43.1% reportó esta condición.

Con esta información puede señalarse que en las supervisiones de educación preescolar y en las multinivel se concentran, en mayor medida, algunas de las condiciones que pueden afectar más en el cumplimiento de sus atribuciones, como una asignación alta de escuelas y la carencia de personal de apoyo. En las multinivel se agrega que los supervisores escolares y su personal deben estar preparados para atender comunidades escolares de preescolares y primarias de los servicios indígenas.

Entre las otras características de infraestructura física educativa que se analizaron, destaca que las supervisiones no contaban en su totalidad con los equipos y servicios que podrían considerarse como indispensables para el desarrollo de sus labores, pues tenían computadora 84.1%, impresora 80.9%, proyector 59.9% e internet 65.9%. En estos rubros una vez más las supervisiones multinivel son las que menos contaban con los recursos; sólo tenían computadora 66.1% de sus supervisores, impresora 63.6%, proyector 55.7% e internet 22.7%.

La información complementaria que se agrega en este capítulo muestra el comparativo entre las condiciones de las supervisiones de control estatal y las de control federal transferido. La información mostró que las brechas entre ellas no son significativas, pero en cada uno de estos esquemas de organización educativa existen focos de atención importantes que se constituyen en retos del Estado mexicano para la atención y el fortalecimiento de las supervisiones escolares y sus equipos, tales como carencias de personal de apoyo técnico pedagógico y equipamiento.

Finalmente, cabe señalar que, con respecto a la información del ciclo escolar 2018-2019 presentada en el anuario anterior, aun considerando que no es directamente

comparable con la analizada en el ciclo escolar 2019-2020, no se encontraron diferencias importantes en el indicador de porcentaje de supervisiones con más de 20 escuelas (8.6 contra 8.4%) y tampoco en las características de éstas; el único rubro donde llaman la atención las diferencias fue el relativo a las supervisiones que cuentan con al menos un ATP, el cual pasó de 60.2 a 64.2%; éste sigue siendo un porcentaje muy bajo, pues sería deseable que 100% de las supervisiones del país contara con personal de apoyo en función de las características de sus zonas escolares, entre otros recursos, equipos y servicios.

Resultados en la escolarización de la población

La educación es un derecho fundamental que contribuye a la consecución y el ejercicio de todos los demás derechos básicos; es también una condición necesaria para ampliar el espectro de libertades individuales y colectivas; y es clave para el desarrollo de la población en los diferentes ámbitos de su vida. Asegurar el cumplimiento y el ejercicio de este derecho es fundamental para cualquier país, toda vez que la educación es una necesidad social.

Garantizar la educación básica y obligatoria; favorecer que un mayor número de personas incremente su nivel de escolaridad facilitando y ampliando el ingreso al nivel superior; así como disminuir el analfabetismo —el grado de rezago educativo más grave que existe— son retos importantes del SEN para avanzar en el cumplimiento del derecho a la educación de los individuos y de la satisfacción de las necesidades sociales.

Entre 2010 y 2020 el porcentaje de población de 20 a 24 años con al menos la educación básica (EB) completa se incrementó de 78.3 a 88.1%, y el de quienes terminaron la media superior, de 44.6 a 58.6%. Así, en 2020 una persona de entre 20 y 24 años tuvo una mayor probabilidad de haber concluido al menos la educación secundaria que la de un joven en el mismo rango de edad en 2010. Si bien es cierto que todavía 1 de cada 10 personas no logró finalizar la educación básica, actualmente la proporción de población que concluye hasta la educación secundaria es mayor que en el pasado, incluso en el caso de las personas en condiciones de vulnerabilidad. Debido a la obligatoriedad de la educación media superior (EMS) en 2012, es también significativo el incremento de 14 puntos en el porcentaje de población con este tipo educativo concluido entre 2010 (31.9%) y 2020 (41.4%). No obstante, las brechas entre subpoblaciones son todavía evidentes y, de mantenerse las condiciones actuales, tardaríamos casi tres decenios más en asegurar que todos los jóvenes tengan la educación media superior finalizada.

La población que presentó mayores carencias en sus derechos sociales, es decir, que vive en condición de alto o muy alto rezago social, tiene el mayor riesgo de no concluir la educación obligatoria: en 2020, 64.3% de las personas de 20 a 24 años en dicha condición tenía al menos la educación secundaria completa, y un porcentaje todavía menor tenía al menos la EMS concluida (31.4%), mientras que el porcentaje de quienes



vivían en zonas de menor rezago social fue de 89.1%, y de 59.8% para cada nivel. En el caso de la población hablante de lengua indígena, el porcentaje de población de 20 a 24 años con al menos EB completa fue de 67.2%, y un porcentaje menor, 60.1%, tuvo al menos EMS completa.

Entre la población con alguna discapacidad también se observaron porcentajes menores de personas de 20 a 24 años que terminan la educación básica y la media superior: con al menos la secundaria completa el monto alcanzó 66.6% para las personas con discapacidad, mientras que para las personas sin esta condición dicho porcentaje fue de 88.7%. La población con discapacidad que tenía al menos EMS completa fue de 38.5%, en tanto que aquella sin discapacidad llegó a 59.2%.

La población que logra cursar y concluir algún grado de la educación superior es una fracción de aquella que concluye la EMS, así como este conjunto es sólo una parte de la población que termina la educación básica. En 2020, 23.2% de la población de 25 a 34 años contó con al menos educación superior completa, lo que representó un incremento con respecto a 2010, cuando la proporción fue de 18.4%. Aun así, 5 de cada 100 personas ubicadas en zonas de alto y muy alto rezago social de entre 25 y 34 años tuvo al menos educación superior completa, mientras que la proporción de quienes viven en zonas con un rezago de medio a muy bajo fue de casi 1 de cada 4.

En 2020, 4.8% de la población de 15 años o más no sabía leer ni escribir. Con respecto a 2010 se observa una disminución significativa, ya que en ese año la población analfabeta de la misma edad representó 6.7%. Esta condición de rezago educativo grave no se distribuye de manera homogénea entre los grupos de edad que componen la población; está presente en mayor medida en el conjunto de personas de edad adulta de 55 a 64 años que entre los jóvenes; en este grupo de edad el porcentaje en condición de analfabetismo fue de 8%, mientras que en el de 15 a 24 años fue de apenas 0.9%.

Hay segmentos de la población en condiciones de vulnerabilidad en los que el analfabetismo no se ha logrado reducir en la misma magnitud con que lo ha hecho la población en general, e, incluso, tienen niveles superiores a los de la población en edades avanzadas. En el año de referencia 1 de cada 5 personas de 15 y más años con alguna dificultad para realizar las actividades de su vida cotidiana o que tienen algún problema o condición mental no sabía leer ni escribir. En contraste, entre aquellos sin discapacidad el porcentaje fue de 3.7%. Entre las personas de 15 años o más que viven en zonas con alto y muy alto grado de rezago social, el porcentaje de analfabetismo fue de 22.4%, y 1 de cada 5 HLI de 15 años y más se encontraba en la misma condición. La erradicación del analfabetismo está lejos de lograrse en la población indígena si no se atienden de raíz los problemas estructurales de los servicios escolares en las localidades y comunidades indígenas, además de ofrecer una educación pertinente y en su propia lengua.

El que más personas logren finalizar la educación básica y media superior está estrechamente relacionado con el aumento del grado promedio de escolaridad (GPE), que sintetiza en un solo dato el avance del país en materia educativa. En 10 años, de 2010 a 2020, el GPE se incrementó en 1.1 grados, es decir, pasó de 8.6 grados –equivalente a casi concluir el tercer año de secundaria– a 9.7 grados –equivalente a casi tener concluido el primer año de educación media superior–; aunque este incremento podría parecer minúsculo, es resultado de un esfuerzo colectivo de la sociedad y el Estado para aumentar la cobertura y garantizarles la permanencia en el sistema educativo a millones de personas. De mantenerse las condiciones y la tendencia actuales, tendrán que pasar casi 18 años para que la población mexicana alcance un grado promedio de 12 años, equivalente a la educación media superior completa.

Algunos conjuntos de poblaciones tienen un grado promedio de escolaridad por debajo del promedio nacional; son aquellos que tienen algunas características asociadas a condiciones de vulnerabilidad: la población indígena y hablante de lengua indígena; la que habita en localidades rurales y con alto rezago social; y las personas con discapacidad. Estas últimas tuvieron una escolaridad promedio equivalente a seis grados de primaria, mientras que las personas sin alguna discapacidad presentaron un GPE equiparable a haber terminado el primer grado de la educación media superior. Entre la población hablante de lengua indígena, el GPE fue similar al de las personas con discapacidad, 6.2 grados, en tanto que la población que no tiene alguna de estas condiciones alcanzó 9.9 grados.

El periodo en el que más creció la escolaridad fue entre 1970 y 1990; en 20 años las entidades federativas aumentaron el nivel de escolaridad de su población en alrededor de 3.1 grados. Las entidades que más aumentaron el GPE fueron el estado de México (que pasó de 3.3 a 7.1 grados), Querétaro (2.3 a 6), Morelos (3.3 a 6.8) y Sinaloa (3.2 a 6.7). También en este periodo se observa cómo Chiapas y Oaxaca comenzaron a rezagarse del resto del país, pues fueron los estados donde menos creció la escolaridad de la población. El periodo en el que se registró el segundo mayor crecimiento del promedio de escolaridad en las entidades fue entre 2000 y 2010, cuando los estados de Campeche y Tabasco lograron aumentar el GPE en 1.6 grados, al pasar de 7.3 a 8.6 el primero y de 7.5 a 8.8 el segundo. En 2020 estos dos estados tuvieron un nivel de escolaridad similar a la media del país, a pesar de que en 1990 estaban claramente abajo del valor nacional.

Desde 1950 hasta 2010 el incremento en el GPE de las mujeres de 15 años y más había sido menor que el de los hombres en el mismo rango de edad década tras década. Sólo hasta el decenio comprendido entre 2010 y 2020 se registró un menor aumento de la escolaridad entre los varones en todo el país. En 1950 las mujeres tenían, en promedio, una escolaridad 25% más baja que la de los hombres, y en todas las entidades era evidente esta situación; en Guerrero, la entidad con el menor grado de escolaridad en ese año, la diferencia entre hombres (1.2) y mujeres (0.7) era de 0.4, y en la Ciudad de México, con la escolaridad más alta, la diferencia era de 1.2 grados (4.6 para los hombres y 3.4 para las mujeres).

En 2020 las diferencias entre ambos sexos se han reducido drásticamente en la mayor parte del país. A nivel nacional las mujeres de 15 y más años alcanzaron 9.6 grados, en tanto que los hombres en el mismo grupo de edad, 9.9, pero todavía queda mucho tramo por recorrer en materia de equidad. En los dos estados con el GPE más bajo (Chiapas, 7.7; y Oaxaca, 8.1) y en los dos con el más alto (Nuevo León, 10.6; y Ciudad de México, 11.4) se encuentran las mayores diferencias entre ambos sexos, que fueron de 0.6 en el caso de Chiapas –8.0 para los hombres y 7.4 para las mujeres–, a 0.4 en la capital del país, donde el GPE fue de 11.6 para los hombres y de 11.2 para las mujeres. En 2010 se registró por primera vez en una entidad –Nayarit– un nivel de escolaridad mayor para las mujeres, y en 2020 esta situación se repetía en el mismo estado, pero además sucedió en Sinaloa y Zacatecas. Destaca Nayarit, que desde 1950 mostraba un valor cercano entre hombres y mujeres (2 y 1.8), con una brecha visiblemente más corta que en el resto de las entidades en ese año.

Los avances en la cobertura, el acceso y la retención de NNAJ en el Sistema Educativo Nacional se reflejaron en el incremento del promedio de años estudiados en la educación formal y en un mayor porcentaje de la población que efectivamente completa los niveles obligatorios, el cual además se incrementa con cada generación. Así, en la década comprendida entre 2010 y 2020 se presentaron avances importantes en la cantidad de personas que terminan la educación básica y la media superior, especialmente en las generaciones recientes, y se aprecia un creciente número de jóvenes que acceden y finalizan la educación superior y una reducción significativa del analfabetismo.

A pesar de estos progresos, todavía se identifican conjuntos de poblaciones donde el avance de la escolarización está por debajo del promedio nacional y que tienen algunas características asociadas a condiciones de vulnerabilidad: la población indígena y hablante de lengua indígena; la que habita en localidades rurales y con alto rezago social; y las personas con discapacidad.

Es responsabilidad del Estado evitar que las brechas educativas se mantengan o se sigan ampliando, al procurar que haya más acceso y disponibilidad de los servicios escolares, que estén al alcance de todo tipo de poblaciones en cualquier localidad (rural, urbana, dispersa, aislada, con alto grado de rezago social) y que consideren no sólo a la población en edad escolar, sino también a todos aquellos que por diversas circunstancias no pudieron completar la educación básica y la media superior –adultos en edad laboral, de la tercera edad, amas de casa, por nombrar algunos casos– ofreciéndoles opciones viables y pertinentes que les permitan completar y ampliar su formación, ya que el derecho a la educación tiene un efecto multiplicador en el ejercicio de otros derechos humanos y se traduce en beneficios personales y sociales.

Aproximaciones al impacto de la contingencia sanitaria en educación

El último tercio del ciclo escolar 2019-2020 y todo el 2020-2021 estuvieron marcados por la presencia de la pandemia de covid-19, lo que obligó a millones de estudiantes de todos los niveles y tipos educativos a continuar sus clases a distancia –por internet, televisión o materiales que se distribuyeron por diversos medios a las familias– debido al cierre de las escuelas. Aunque cada vez son más evidentes, aún no es posible analizar por completo los impactos de esta situación inédita con los datos disponibles hasta la fecha, además de que dicha situación aún no se estabiliza. Es muy probable que esta crisis no sólo haya expuesto, sino también acentuado las desigualdades educativas, con afectaciones para muchos estudiantes y sus familias en nuestro país.

Los estudiantes que tenían las herramientas tecnológicas y cierta estabilidad económica en sus hogares pudieron continuar sus estudios adaptándose a las nuevas formas de aprendizaje remoto. En cambio, para otros estudiantes y sus familias pudo significar un gran esfuerzo económico la posibilidad de contar con los dispositivos necesarios a fin de conectarse con sus escuelas, y para unos más produjo una interrupción de sus trayectorias escolares.

La crisis sanitaria tomó por sorpresa a los hogares mexicanos, muchos de los cuales no estaban equipados con los dispositivos electrónicos que han sido utilizados como recurso de comunicación con las y los maestros y como medio para continuar con la enseñanza y el aprendizaje. Además, la mayor parte de los hogares no contaba con acceso a internet, lo que pudo poner en desventaja a NNAJ que recurrieron a otros medios para aprender –como las clases por televisión– y que no encontraron un modo adicional para mantener el contacto con los docentes, actores fundamentales en la continuidad de los procesos educativos.

NNAJ que antes de la pandemia ya estaban en riesgo de ser excluidos del sistema educativo debido a situaciones familiares, económicas o por enfrentar alguna condición de vulnerabilidad se encontraron en serias dificultades para allegarse de los recursos que requiere la modalidad educativa emergente, e incluso para mantenerse en la escuela a la distancia, lo que elevó el riesgo de desafiliación escolar o de interrumpir parcial o definitivamente su trayectoria escolar.

Los datos del Censo 2020, levantado en marzo de ese año, justo antes del confinamiento y del inicio del trabajo educativo a distancia, aportan información relevante que permite conocer las condiciones de los hogares mexicanos donde había población en edad escolar en cuanto a la disponibilidad de tecnologías de la información. A inicios de la pandemia, 93.1% de las viviendas en el país contaba con televisión; 38.3% con computadora (de escritorio o laptop) o tableta; y 9 de cada 10 tenía disponible un celular. De acuerdo con los datos de la Encuesta Telefónica para la Medición del Impacto de la Covid-19 en la Educación (ECOVID-ED), levantada por el Instituto Nacional



de Estadística y Geografía a finales de 2020, esos tres dispositivos fueron los medios principales con los cuales los estudiantes en la educación obligatoria tomaron clases a distancia, con diferencias entre niveles educativos.

En localidades de menos de 2 500 habitantes, 86.4% de las viviendas no contaba con computadora o tableta, y 9 de cada 10 no tenían alguno de estos dispositivos junto con conexión a internet. En los hogares indígenas los porcentajes fueron similares; 85.5% no tenía computadora o tableta, y 9 de cada 10, además, no disponían de internet. En zonas de alto y muy alto rezago social la disponibilidad de estos recursos en las viviendas con población en edad escolar fue mínima; 6.2% tenía computadora o tableta, y apenas 3.3%, internet. Fueron los hogares que antes de la pandemia no tenían acceso a tecnologías de la información los que se enfrentaron a un mayor desafío para lograr que la población inscrita en la escuela pudiera continuar con su escolarización a través de esta estrategia.

Los hogares que al comienzo de la contingencia sanitaria estaban mejor equipados para sostener el trabajo educativo a distancia mediante tecnologías fueron los ubicados en localidades urbanas de medio a muy bajo rezago social y donde la jefa o el jefe de familia era no indígena y contaba al menos con la educación básica completa. Puesto que la educación se les ofrecía únicamente a través de tecnologías de la información, otros hogares tuvieron que adquirir los recursos necesarios para evitar que sus miembros se rezagara en sus clases, o incluso que se profundizara el riesgo de que éstos abandonaran su trayectoria escolar.

Únicamente con los datos de inicio del ciclo escolar 2020-2021 obtenidos del Formato 911 no es posible calcular las tasas de deserción que cubren este periodo pandémico. Sin embargo, sí permiten tener un primer acercamiento a los cambios que se produjeron en la matrícula de educación obligatoria y que no se esperaban, considerando la tendencia respecto a ciclos anteriores. De acuerdo con las cifras preliminares, al inicio del ciclo escolar 2020-2021 estaban matriculados 29.4 millones de estudiantes en preescolar, primaria, secundaria y educación media superior. Con respecto al ciclo anterior, se estima una disminución de 763 299 NNAJ, lo que representa un descenso de 2.5% de la matrícula en este periodo. Desde el ciclo escolar 2015-2016 ya se observaba un descenso en la matrícula total de educación básica en porcentajes que oscilaron entre 0.3 y 1.3%, y desde el ciclo escolar 2010-2011 existía un descenso en el ritmo de crecimiento.

En primaria desde 2011 el número de niñas y niños inscritos había disminuido en cada ciclo escolar, lo que se refleja en tasas de crecimiento negativas que están estrechamente relacionadas con la disminución de la población en edades típicas para asistir a este nivel. En secundaria se observa un patrón semejante, pero desde el ciclo escolar 2015-2016. No obstante, en ambos niveles no se aprecia una disminución marcada de la matrícula entre los dos ciclos escolares del periodo pandémico, es decir, su comportamiento no se explica en relación con la covid-19.

En el caso de preescolar, se habían observado tasas de crecimiento positivas en el número de inscritos en este nivel, a pesar de que el número de infantes en las edades idóneas para cursarlo (3 a 5 años) experimentó una estabilidad en la década 2010-2020. Esto favoreció la ampliación de la cobertura en el nivel en cuestión, baja con respecto a los otros que componen la educación básica. Sin embargo, entre los ciclos escolares 2016-2017 y 2018-2019 la tendencia cambió y la matrícula experimentó una disminución anual en promedio de 1.3%. Al inicio del ciclo escolar 2020-2021, esto es, en el periodo pandémico, se observó una drástica disminución del orden de 8.6%, comportamiento totalmente atípico considerando la tendencia que señalaba el periodo 2016-2019, y, por tanto, atribuible en gran parte al periodo de crisis sanitaria por la pandemia.

Una situación similar se registró en la educación media superior. A partir de la obligatoriedad de este tipo educativo en 2012 se habían observado tasas de crecimiento en la matrícula por encima de 2% entre los ciclos escolares 2012-2013 y 2017-2018. Sin embargo, hacia el ciclo 2019-2020 el ritmo de crecimiento se volvió negativo. Entre éste y el ciclo 2020-2021 ocurrió una fuerte disminución en el número de estudiantes inscritos en dicho tipo educativo, que, de acuerdo con lo observado, es mucho más severa de lo esperado. Así, es posible que los efectos de la desafiliación de estudiantes del sistema de media superior durante la pandemia hayan influido en esta disminución de 3.1%.

En números absolutos, la disminución observada en el último ciclo escolar de la matrícula en la educación obligatoria está relacionada principalmente con los cambios experimentados en preescolar, con un descenso de 406 439 estudiantes, y en la educación media superior, donde la diferencia fue de 159 668 jóvenes. En primaria y secundaria las disminuciones fueron de 184 856 y 12 336 estudiantes, respectivamente, un cambio ligeramente por arriba de lo esperado con las tendencias de los últimos cinco ciclos escolares.

Dentro de cada nivel educativo el comportamiento por tipo de servicio y sostenimiento se advierte diferenciado. En el caso de preescolar la disminución más significativa en la matrícula se observó en las escuelas privadas, que ya habían experimentado un ligero descenso entre los ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020, pero que en el último ciclo alcanzó 258 294 niñas y niños, es decir, una caída de 35%. En primarias y secundarias la mayor disminución entre los ciclos 2019-2020 y 2020-2021 también la experimentaron las escuelas privadas: una caída de 11.2% en el primer caso y de 5.7% en el segundo. No obstante, en cuanto a las escuelas secundarias públicas, la caída de la matrícula en los ciclos escolares previos a la pandemia ya era observable, con excepción del servicio comunitario. Finalmente, en la educación media superior las escuelas de sostenimiento privado registraron un descenso de 17.1% en el número de jóvenes inscritos (159 393 menos), que se adiciona a un descenso de 63 814 estudiantes en el periodo de los dos ciclos anteriores. En los planteles estatales también se observó una importante caída en la matrícula, pero fue de orden menor.

Aunque el alcance de los efectos de la pandemia en la cobertura está aún lejos de conocerse en toda su magnitud, por la limitación de los datos con los que se cuenta hasta el momento, hay algunos indicios que las cifras preliminares de inicio del ciclo escolar 2020-2021 dejan entrever y que permiten hacer algunos acercamientos a esta realidad educativa. En educación primaria y secundaria no parece haber grandes cambios en el comportamiento de la cobertura neta.² Para el ciclo escolar 2020-2021, en educación primaria y secundaria este indicador continuó con la tendencia que mostró en ciclos anteriores. Sin embargo, destacan dos aspectos: 1) la tasa en educación primaria experimentó una caída ligeramente más pronunciada que la que tuvo entre los dos ciclos anteriores, y 2) hubo un ligero incremento en secundaria (de 83.8% en el ciclo 2019-2020 a 84.2% en el 2020-2021) que rompió con la tendencia decreciente.

En educación preescolar es evidente que el decremento observado entre los ciclos 2019-2020 y 2020-2021 es más profundo que lo esperado por la tendencia: mientras que entre los ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020 la cobertura neta disminuyó en 0.5 puntos porcentuales, para el siguiente ciclo la disminución fue de 5.6 puntos porcentuales. En el caso de la EMS la disminución fue de un punto porcentual. Es pertinente tomar en cuenta que la media superior es uno de los niveles educativos que habían experimentado una expansión en la matrícula derivada de la obligatoriedad; así, la tasa de cobertura neta fue de 63.6, 63.2 y 62.2% en los ciclos escolares 2018-2019, 2019-2020 y 2020-2021, respectivamente; un decremento ligeramente mayor al esperado de acuerdo con la tendencia.

Con base en estos resultados, es posible intuir que la contingencia sanitaria derivó en una mayor caída de la cobertura de EMS y más aún en preescolar. Estos resultados no se relacionan con el comportamiento demográfico del país, pues ambos niveles registran las tasas más bajas de cobertura en la educación obligatoria. En el caso de educación primaria y secundaria no hubo efectos significativos.

Lo anterior, aunado al análisis de los cambios en los volúmenes de estudiantes matriculados, empieza a dar un indicio de que la contingencia sanitaria pudo haber tenido efectos en el porcentaje de niños en edad de asistir a preescolar y que ya no se inscribieron en el ciclo escolar 2020-2021. A la misma conclusión se llega con las cifras preliminares de media superior, aunque las causas pueden ser distintas. En el caso de los niños más pequeños pudo haber influido la valoración de sus padres para que no concluyeran el ciclo escolar, o no se inscribieron en el siguiente debido a las condiciones en que se continuó el trabajo escolar.

En el caso de los jóvenes de media superior, que de acuerdo con la ECOVID-ED utilizaron de forma más extensiva las plataformas tecnológicas sólo accesibles por medio de computadoras portátiles o de escritorio –y que no estaban presentes en todos los

² La cobertura neta proporciona información sobre la población que se inscribe a la escuela y lo hace en las edades correspondientes a cada nivel o tipo educativo, es decir, es útil para saber no sólo en qué porcentaje están matriculados, sino además si esta incorporación ocurre en las edades idóneas o típicas para cursar cada nivel.

hogares al inicio de la pandemia—, la explicación quizá se encuentre en la carencia de estos recursos o la disminución en los ingresos de sus hogares durante la contingencia, que también impactó negativamente la economía de las familias.

Los cambios derivados de la contingencia sanitaria no se limitaron a la matrícula y afectaron también, en menor medida, el número de escuelas en activo a inicios del ciclo 2020-2021. En el nivel de educación primaria, donde el porcentaje de cobertura es más cercano a 100, la cantidad de centros escolares ha disminuido constantemente desde el ciclo escolar 2013-2014. En ese ciclo existían 99 140 primarias; para 2018-2019 el número disminuyó a 96 508; y a inicios de 2020-2021 la cifra fue de 95 699 escuelas. Este descenso coincide con la disminución de la población en edad para asistir a este nivel (6 a 11 años) experimentada entre 2010 y 2020. En el último ciclo escolar las primarias se redujeron en 301 escuelas, cifra que fue menor al promedio que se aprecia desde 2013-2014 (de 492 cada año). Dado que tampoco se experimentó un descenso no esperado en la matrícula de este nivel, podemos inferir que la disminución de escuelas no se debió a los efectos de la contingencia sanitaria.

En contraste con las escuelas de educación primaria, en secundaria el número de escuelas ha crecido año con año desde el ciclo escolar 2013-2014, e incluso las cifras preliminares arrojan un incremento de 276 escuelas en el último ciclo escolar. Esta tendencia coincide con el hecho de que entre 2010 y 2020 el grupo de población de 12 a 14 años, en edad de asistir a secundaria, creció, aunque levemente, en todo el país.

Los casos de preescolar y media superior son diferentes. En educación preescolar el análisis refleja que a partir del ciclo 2018-2019 existe un descenso en el número de escuelas, después de haber experimentado un incremento en los dos ciclos escolares anteriores. En educación básica este nivel es el que tiene las tasas de cobertura más bajas, y por tanto no se esperaba que se registrara una disminución en el número de escuelas cuando gran parte de la población en edad de asistir a este nivel no está matriculada. El descenso observado en los dos últimos ciclos escolares acumula una pérdida de 2 762 escuelas en un periodo de dos años, una cifra mayor a la observada en el otro periodo de descenso que se experimentó en este nivel educativo entre los ciclos 2014-2015 y 2016-2017, cuando el número de preescolares descendió en alrededor de 1 800 centros educativos. Así, en los últimos dos ciclos, marcados por la contingencia sanitaria, se observa un descenso no previsto en el número de preescolares.

En educación media superior desde el ciclo escolar 2013-2014, inmediatamente después del decreto de obligatoriedad de este tipo educativo, el número de centros escolares aumentó considerablemente hasta el ciclo escolar 2019-2020. En este periodo se observó un incremento de 3 831 unidades. Tal crecimiento se vio interrumpido para el ciclo 2020-2021, y aunque el descenso fue mucho menor que en el caso de preescolar (104 centros educativos menos), significó un rompimiento con la tendencia observada durante seis ciclos escolares. Aunque menos claro, se aprecia un decremento durante el periodo de contingencia sanitaria.



Los cambios observados en los últimos dos ciclos en el número de centros escolares de la educación obligatoria no afectaron por igual a todos los tipos de servicio y sostenimiento. En preescolar se observa que el descenso en el número de escuelas se debió principalmente a la disminución en el número de centros privados, que constituyeron más de 80% de los que desaparecieron en este periodo. En menor medida contribuyeron los preescolares comunitarios, que disminuyeron en 279 escuelas entre los ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020, y en 146 entre 2019-2020 y 2020-2021. En la EMS también fueron los centros educativos de sostenimiento privado los que se redujeron principalmente entre los ciclos 2019-2020 y 2020-2021.

La información sobre los cambios en la matrícula y el número de escuelas en los ciclos escolares que comprenden el periodo de contingencia sanitaria proporciona un primer acercamiento para conocer la magnitud del impacto de esta crisis en la educación —en particular, para conocer aproximadamente cuántos NNAJ se quedaron fuera del sistema educativo—, y ofrece una mirada limitada de cómo fue el proceso de enseñanza aprendizaje con los recursos tecnológicos que poseían los hogares mexicanos antes y durante la pandemia.

El propósito de colocar este primer análisis a partir de datos que son todavía escasos o insuficientes es dejar ventanas abiertas para la indagación y provocar estudios más profundos, dado que los efectos de la contingencia comprenden diversos aspectos que entrecruzan el ámbito educativo: económicos, políticos y culturales, entre otros. Todavía está pendiente indagar sobre el impacto en los aprendizajes de los alumnos, el impacto en su salud socioemocional y las consecuencias a largo plazo de dos ciclos escolares completamente atípicos en la población estudiantil que antes de la pandemia se encontraba con alguna condición de vulnerabilidad y en riesgo de desafiliación del sistema educativo.

*Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación
en México. Edición 2021: cifras del ciclo escolar 2019-2020.*

Principales hallazgos, es una publicación digital de la Comisión
Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Noviembre de 2021



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJORED
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN