

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

Cifras del ciclo escolar 2020-2021



## **Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México**

Publicación anual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación  
ISSN digital: 2954-3347

Edición 2022: cifras del ciclo escolar 2020-2021,  
año 3, núm. 1, noviembre 2022-octubre 2023.

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

### **Coordinación de análisis y procesamiento de datos**

Luis Alberto Degante Méndez  
Alfonso Paz Rodríguez

**Redacción y procesamiento de datos:** Eduardo Ángeles Méndez, Liliana García Cruz, Raúl Guadalupe Antonio, Víctor Xochitototl Nava, Brenda Alcalá Escamilla, Melba Beatriz Casellas Argáez, Carlos Alberto Basurto Díaz, Carlos Basurto Troncoso, Alberto De la Rosa Rábago, Luis Alberto Degante Méndez, Itzel Vanessa García de Jesús, Héctor Ismael García Hernández, Karina Marisol García Morales, Marissa Martínez García, Cristina Mexicano Melgar, Alfonso Paz Rodríguez, Zaira Carina Retana Alarcón, Edgar Valencia Romero.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación agradece a todas y todos los que colaboraron en la revisión de esta edición. Nuestro agradecimiento a los colegas de Mejoredu; a los consejeros técnicos Norma Guadalupe Pesqueira y Rafael Freyre Martínez; a José Carlos Guillermo Fuentes de la SEP, Octavio Heredia Hernández del INEGI y a la Secretaría Técnica del Consejo Nacional de Participación Escolar en la Educación, que nos compartieron datos que fortalecieron esta obra.

---

**Dirección general:** Juan Jacinto Silva Ibarra

**Coordinación editorial:** Blanca Estela Gayosso Sánchez  
Directora de área

**Editor responsable:** José Arturo Cosme Valadez  
Subdirector de área

**Editores gráficos responsables:** Martha Alfaro Aguilar  
Subdirectora de área

**Corrección de estilo:** Edna Erika Morales Zapata,  
Sandra Clementina Pérez Morales y María Luisa Santiago López  
Jefas de departamento

**Formación:** Jonathan Muñoz Méndez y Heidi Puon Sánchez  
Jefes de departamento

---

*Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Edición 2022: cifras del ciclo escolar 2020-2021*, año 3, núm. 1, noviembre de 2022, es una publicación anual editada por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, avenida Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900, tel. (55) 5482-0900, [www.mejoredu.gob.mx](http://www.mejoredu.gob.mx). Editor responsable: José Arturo Cosme Valadez. Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua de la Educación. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2021-090218383100-102, ISSN: 2954-3347, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa, avenida Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900, fecha de última modificación: noviembre de 2022.

Cítese de la siguiente manera:

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022, noviembre).  
*Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Edición 2022: cifras del ciclo escolar 2020-2021*, 3(1).

## **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

Siglas, acrónimos, abreviaturas y símbolos .....	18
Presentación .....	23
Introducción .....	24
<b>1. Contexto .....</b>	<b>29</b>
<b>2. Organización y dimensión del Sistema Educativo Nacional .....</b>	<b>75</b>
<b>3. Estudiantes .....</b>	<b>135</b>
<b>4. Directivos y docentes .....</b>	<b>235</b>
<b>5. Formación de los profesionales de la educación .....</b>	<b>305</b>
<b>6. Escuelas .....</b>	<b>341</b>
<b>7. Supervisiones escolares .....</b>	<b>425</b>
<b>8. Resultados en la escolarización de la población .....</b>	<b>467</b>
<b>Principales hallazgos .....</b>	<b>505</b>



# ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICAS, ESQUEMAS Y MAPAS

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

## CONTEXTO

1.1.1	Población de 0 a 17 años relativa a las poblaciones estatal y nacional por entidad federativa (2020)	G	31
1.1.2	Población de 0 a 17 años en condición de pobreza relativa a las poblaciones estatal y nacional por entidad federativa (2020)	G	33
1.2.1	Porcentaje y población en edad escolar por característica seleccionada, según grupo de edad (2020)	T	35
1.3.1	Porcentaje de población atendible, según educación previa	G	40
1.3.1	Porcentaje de población atendible en educación secundaria, media superior o licenciatura por característica seleccionada, según grupo de edad escolar (2020)	T	42
1.3.2	Porcentaje de población de 12 a 14 años atendible en educación secundaria por entidad federativa, según cantidad de carencias sociales (2020)	G	43
1.3.3	Porcentaje de población de 15 a 17 años atendible en educación media superior por entidad federativa, según cantidad de carencias sociales (2020)	G	45
1.3.4	Porcentaje de población de 18 a 24 años atendible en licenciatura por entidad federativa, según cantidad de carencias sociales (2020)	G	46
1.3.2	Porcentaje de población atendible en educación para adultos por característica seleccionada, según grupo de edad (2020)	T	47
1.3.5	Porcentaje de población de 15 años o más atendible en educación para adultos por entidad federativa, según cantidad de carencias sociales (2020)	G	49
R1.1a	Porcentaje de población que usa computadora por grupo de edad (2019 y 2020)	G	51
R1.1b	Porcentaje de población que aprendió a usar la computadora fuera de la escuela, según grupo de edad (2019 y 2020)	G	52
R1.1c	Porcentaje de población que usa internet por grupo de edad (2019 y 2020)	G	53
R1.2a	Porcentaje de estudiantes que asistió a clases en modalidad a distancia (ciclo escolar 2021-2022)	G	54
R1.2b	Porcentaje de estudiantes cuyos docentes requirieron usar algún medio tecnológico para las clases (ciclo escolar 2021-2022)	G	55

<b>R1.2c</b>	Porcentaje de estudiantes que usaron tecnologías de la información para realizar tareas, trabajos o proyectos (ciclo escolar 2021-2022)	G	56
<b>1.4.1</b>	Gasto federal en educación, cultura, deporte, ciencia y tecnología (2013-2022)	T	57
<b>1.4.2</b>	Gasto federal en educación básica por programa presupuestario (2013-2022)	T	59
<b>1.4.1</b>	Gasto ejercido en el Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (Fone) relativo al egreso público por entidad federativa (2020)	G	60
<b>1.4.3</b>	Gasto federal en educación media superior por programa presupuestario (2013-2022)	T	61
<b>R1.3a</b>	Escuelas de educación básica beneficiadas con el programa La Escuela es Nuestra por nivel, tipo de servicio y sostenimiento (2019 a 2021)	T	65
<b>R1.3a</b>	Escuelas de educación básica beneficiadas con el programa La Escuela es Nuestra por grado de marginación (2019 a 2021)	G	67
<b>R1.3b</b>	Porcentaje de escuelas con servicios básicos, según condición de atención por el programa La Escuela es Nuestra en 2019 (ciclo escolar 2018-2019)	G	69
<b>1.1</b>	Porcentaje de la población en edad escolar de 0 a 17 años, por entidad federativa (2020)	M	70

#### ORGANIZACIÓN Y DIMENSIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

<b>2.1.1</b>	Estructura del Sistema Educativo Nacional	E	77
<b>2.2.1</b>	Estudiantes, docentes y escuelas o planteles en educación obligatoria en la modalidad escolarizada o mixta por tipo educativo, nivel educativo, tipo de servicio y modelo educativo (2020-2021)	T	84
<b>2.2.1</b>	Matrícula en educación media superior en la modalidad no escolarizada (2014-2015 a 2021-2022)	G	88
<b>2.2.2</b>	Estudiantes, docentes y escuelas o planteles en educación obligatoria en la modalidad no escolarizada por tipo y nivel o modelo educativo (2020-2021)	T	88
<b>2.2.3</b>	Estudiantes, docentes y escuelas o planteles de educación superior en la modalidad escolarizada por nivel educativo (2020-2021)	T	90
<b>2.2.2</b>	Distribución de los estudiantes de educación superior en la modalidad escolarizada por campo amplio de formación, según nivel educativo (2020-2021)	G	91
<b>2.2.3</b>	Matrícula en educación superior en las modalidades no escolarizada y mixta (2014-2015 a 2021-2022)	G	92
<b>2.2.4</b>	Estudiantes, docentes y escuelas de educación superior en las modalidades no escolarizada y mixta por nivel educativo (2020-2021)	T	93
<b>2.2.4</b>	Distribución de los estudiantes de educación superior en las modalidades no escolarizada y mixta por campo amplio de formación, según nivel educativo (2020-2021)	G	94



<b>2.3.1</b>	Estudiantes, docentes y escuelas o planteles por tipo, nivel educativo y tipo de servicio, según sostenimiento (2020-2021)	T	96
<b>2.3.2</b>	Estudiantes, docentes y escuelas o planteles en el Sistema Educativo Nacional en la modalidad no escolarizada por tipo y nivel educativo, según tipo de sostenimiento (2020-2021)	T	99
<b>2.4.1</b>	Tasa de crecimiento promedio anual de estudiantes, docentes y escuelas o planteles por tipo educativo, nivel educativo, tipo de servicio y sostenimiento (2010-2011 y 2020-2021)	T	102
<b>R2.1a</b>	Matrícula en educación obligatoria por nivel educativo (ciclos escolares 2010-2011 a 2021-2022)	G	106
<b>R2.1b</b>	Tasa de crecimiento anual de la matrícula en educación básica y media superior (ciclos escolares 2010-2011 a 2021-2022)	G	107
<b>R2.1c</b>	Cambios en la matrícula de educación obligatoria por tipo de servicio y sostenimiento entre los ciclos escolares 2018-2019/2019-2020, 2019-2020/2020-2021 y 2020-2021/2021-2022	G	110
<b>R2.1d</b>	Porcentaje de cambio en la matrícula de educación preescolar entre los ciclos escolares 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021 y 2021-2022 por entidad federativa	G	111
<b>R2.1e</b>	Porcentaje de cambio en la matrícula de educación media superior entre los ciclos escolares 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021 y 2021-2022 por entidad federativa	G	112
<b>R2.1f</b>	Cambios en la matrícula de educación inicial por tipo de servicio y sostenimiento entre los ciclos escolares 2018-2019/2019-2020, 2019-2020/2020-2021 y 2020-2021/2021-2022	G	113
<b>2.5.1</b>	Estudiantes y personal docente y paradocente en unidades de servicio de educación especial por servicio y nivel educativo (2020-2021)	T	116
<b>2.5.2</b>	Estudiantes, personal docente y paradocente en el Centro de Atención Múltiple por entidad federativa, según nivel o servicio educativo (2020-2021)	T	117
<b>2.5.3</b>	Estudiantes, personal docente y paradocente en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular por entidad federativa, según nivel educativo (2020-2021)	T	120
<b>2.5.4</b>	Promedio de estudiantes, personal docente y escuelas atendidas por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular por entidad federativa (2020-2021)	T	121
<b>2.5.5</b>	Estudiantes, personal docente y planteles del Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad de educación media superior por entidad federativa, según sexo (2020-2021)	T	123
<b>2.6.1</b>	Estudiantes, docentes y planteles de educación media superior por sostenimiento, control administrativo, tipo de institución y plantel (2020-2021)	T	126
<b>2.7.1</b>	Estudiantes y docentes en escuelas de organización multigrado por nivel educativo, tipo de servicio y sostenimiento (2020-2021)	T	129
<b>2.1</b>	Porcentaje de estudiantes y escuelas o planteles de educación obligatoria que se ubican en zonas de alta y muy alta marginación por entidad federativa (2020-2021)	M	131



ESTUDIANTES

3.1.1.1	Estudiantes por nivel o tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento y distribución porcentual, según sexo y edad oportuna de escolaridad (2020-2021)	T	137
3.1.1.2	Población y matrícula de 2 a 25 años por edad simple, según nivel educativo y grado escolar (2020-2021)	T	141
3.1.1.3	Población y matrícula masculina de 2 a 25 años por edad simple, según nivel educativo y grado escolar (2020-2021)	T	142
3.1.1.4	Población y matrícula femenina de 2 a 25 años por edad simple, según nivel educativo y grado escolar (2020-2021)	T	143
3.1.2.1	Estudiantes y tasa de crecimiento promedio anual por entidad federativa, según nivel o tipo educativo (2010-2011 y 2020-2021)	T	146
3.1.2.1	Tasa de crecimiento promedio anual del número de estudiantes en educación obligatoria (2019-2020 a 2021-2022)	G	148
3.1.3.1	Estudiantes hablantes de lengua indígena por nivel o tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento, según condición multigrado (2019-2020 y 2020-2021)	T	151
3.1.3.2	Estudiantes hablantes de lengua indígena por entidad federativa, según nivel o tipo educativo (2019-2020 y 2020-2021)	T	153
3.1.4.1	Estudiantes atendidos en el Centro de Atención Múltiple y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, de acuerdo con condición y sexo, según nivel educativo (2020-2021)	T	157
3.1.4.2	Estudiantes atendidos en el Centro de Atención Múltiple y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, de acuerdo con la entidad federativa, según nivel educativo (2020-2021)	T	158
3.1.4.1	Estudiantes de educación básica matriculados en el Centro de Atención Múltiple por entidad federativa, según tipo de condición (2020-2021)	G	159
3.1.4.2	Estudiantes de educación básica atendidos por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular por entidad federativa, según tipo de condición (2020-2021)	G	160
3.1.4.3	Estudiantes atendidos en el Centro de Atención Múltiple y la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular por condiciones, según nivel educativo y unidad de atención (2020-2021)	T	161
3.1.4.4	Estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en escuelas de educación básica por condición y sexo, según nivel educativo y atención de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (2020-2021)	T	163
3.1.4.3	Porcentaje de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación atendidos por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, según entidad federativa y nivel educativo (2020-2021)	G	164
3.1.4.4	Estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación y atendidos por la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, según nivel educativo (2018-2019 a 2020-2021)	G	165
3.2.1.1	Tasa de asistencia escolar por característica seleccionada, según grupo de edad (2020)	T	169



<b>3.2.1.1</b>	Tasa de asistencia de la población de 3 a 17 años por entidad federativa, según cantidad de carencias sociales (2020)	G	172
<b>3.2.1.2</b>	Tasa de asistencia por grupo de edad (2018-2020)	G	173
<b>3.2.2.1</b>	Tasa de asistencia con antecedente escolar para cursar secundaria, media superior o licenciatura por característica seleccionada, según grupo de edad (2020)	T	175
<b>3.2.2.1</b>	Tasa de asistencia de población con el antecedente para cursar educación secundaria, media superior y superior por entidad federativa, según grupo de edad y cantidad de carencias sociales (2020)	G	177
<b>3.2.3.1</b>	Población atendida y porcentaje de atención en la educación inicial por edad individual y sexo (2020-2021)	T	179
<b>3.2.3.2</b>	Población de 0 a 2 años total y atendida en educación inicial por entidad federativa (2020-2021)	T	180
<b>3.2.3.1</b>	Tasa de matriculación de la población de 0 a 5 años por nivel educativo y edad simple (2020-2021)	G	181
<b>3.2.4.1</b>	Tasas de cobertura bruta y neta por nivel o tipo educativo y sexo (2020-2021)	T	183
<b>3.2.4.2</b>	Tasa de cobertura neta por entidad federativa, según nivel o tipo educativo (2020-2021)	T	185
<b>3.2.4.3</b>	Tasa de cobertura neta por nivel o tipo educativo (2018-2019 a 2020-2021)	T	186
<b>R3.1a</b>	Tasa de cobertura bruta por nivel o tipo educativo (2010-2011 a 2021-2022)	G	188
<b>R3.1b</b>	Tasa de cobertura neta por nivel o tipo educativo (2010-2011 a 2021-2022)	G	189
<b>R3.1c</b>	Tasa de cobertura neta en preescolar y su cambio entre los ciclos escolares 2018-2019 y 2021-2022 por entidad federativa	G	191
<b>R3.1d</b>	Tasa de cobertura neta en primaria y su cambio entre los ciclos escolares 2018-2019 y 2021-2022 por entidad federativa	G	192
<b>R3.1e</b>	Tasa de cobertura neta en secundaria y su cambio entre los ciclos escolares 2018-2019 y 2021-2022 por entidad federativa	G	193
<b>R3.1f</b>	Tasa de cobertura neta en educación media superior y su cambio entre los ciclos escolares 2018-2019 y 2021-2022 por entidad federativa	G	195
<b>3.3.1.1</b>	Tasa de matriculación oportuna por nivel o tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento, según sexo, grado de marginación por localidad y condición multigrado (2020-2021)	T	197
<b>3.3.1.1</b>	Tasa de matriculación oportuna por nivel o tipo educativo, según sexo y grado de marginación por localidad (2020-2021)	G	200
<b>3.3.1.2</b>	Tasa de matriculación oportuna por entidad federativa, según nivel o tipo educativo (2020-2021)	T	201
<b>3.3.2.1</b>	Porcentaje de estudiantes en situación de extraedad grave por nivel o tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento, según sexo, grado de marginación y condición multigrado (2020-2021)	T	203
<b>3.3.2.2</b>	Porcentaje de estudiantes en situación de extraedad grave por entidad federativa, según nivel o tipo educativo (2020-2021)	T	205



<b>3.3.2.1</b>	Porcentaje de estudiantes en situación de extraedad grave por nivel o tipo educativo, según sexo y grado de marginación por localidad (2020-2021)	G	206
<b>3.3.3.1</b>	Tasa de aprobación por nivel o tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento, según sexo y periodo (2019-2020)	T	207
<b>3.3.3.2</b>	Tasa de aprobación por entidad federativa, según nivel educativo y periodo (2019-2020)	T	209
<b>3.3.4.1</b>	Tasa de desafiliación escolar por nivel o tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento, según sexo (2019-2020)	T	211
<b>3.3.4.2</b>	Tasa de desafiliación escolar por entidad federativa, según nivel o tipo educativo (2019-2020)	T	213
<b>3.3.4.1</b>	Tasa de desafiliación escolar por nivel o tipo educativo (2017-2018 a 2019-2020)	G	215
<b>3.3.4.2</b>	Tasa de desafiliación escolar en educación secundaria y educación media superior, según tipo de servicio y sostenimiento seleccionado (2017-2018 a 2019-2020)	G	216
<b>3.3.4.3</b>	Tasa de desafiliación escolar en educación secundaria y media superior por entidad federativa (2017-2018 a 2019-2020)	G	218
<b>R3.2a</b>	Distribución de las razones por las que la población inscrita en educación obligatoria en el ciclo escolar 2020-2021 no terminó el grado escolar	G	220
<b>R3.2b</b>	Distribución de las principales razones por las que la población en edad escolar no está inscrita al ciclo escolar 2021-2022	G	220
<b>3.3.5.1</b>	Tasa de eficiencia terminal por nivel o tipo educativo y ámbito, según sexo (2019-2020)	T	221
<b>3.3.5.1</b>	Tasa de eficiencia terminal por nivel o tipo educativo, según sexo y grado de marginación por localidad (2019-2020)	G	222
<b>3.3.5.2</b>	Tasa de eficiencia terminal por entidad federativa, según nivel o tipo educativo (2019-2020)	T	224
<b>3.3.5.2</b>	Tasa de eficiencia terminal por nivel o tipo educativo (2017-2018 a 2019-2020)	G	226
<b>3.3.6.1</b>	Atención a la demanda potencial por nivel o tipo educativo, según sexo (2020-2021)	T	227
<b>3.3.6.2</b>	Atención a la demanda potencial por entidad federativa, según nivel educativo (2020-2021)	T	229
<b>3.3.7.1</b>	Egreso oportuno o hasta dos ciclos escolares después del tiempo normativo por nivel educativo (2009-2010 a 2019-2020)	G	231

#### DIRECTIVOS Y DOCENTES

<b>4.1.1</b>	Directivos y docentes de educación preescolar por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2020-2021)	T	239
<b>4.1.2</b>	Perfil de los directivos de educación preescolar por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2020-2021)	T	240
<b>4.1.3</b>	Perfil de los docentes de educación preescolar por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2020-2021)	T	244



4.1.4	Porcentaje de docentes y promotores de educación preescolar indígena por conocimiento o dominio de lengua indígena de la comunidad donde se ubica la escuela, según su organización escolar (2020-2021)	T	246
4.2.1	Directivos y docentes de educación primaria por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2020-2021)	T	247
4.2.2	Perfil de los directivos de educación primaria por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2020-2021)	T	249
4.2.3	Perfil de los docentes de educación primaria por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2020-2021)	T	252
4.2.4	Porcentaje de docentes y promotores de educación primaria indígena por conocimiento o dominio de la lengua indígena de la comunidad donde se ubica la escuela, según organización escolar (2020-2021)	T	254
4.3.1	Directivos y docentes de educación secundaria por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2020-2021)	T	256
4.3.2	Perfil de los directivos de educación secundaria por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2020-2021)	T	258
4.3.3	Perfil de los docentes de educación secundaria por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2020-2021)	T	260
4.1	Porcentaje de docentes de educación básica titulados de licenciatura, por entidad federativa (2018-2019, 2020-2021)	M	264
4.4.1.1	Directivos, docentes y paradocentes en el Centro de Atención Múltiple por entidad federativa (2020-2021)	T	267
4.4.1.2	Distribución porcentual del tipo de formación del personal docente del Centro de Atención Múltiple por entidad federativa (2020-2021)	T	269
4.4.1.3	Distribución porcentual del tipo de formación del personal paradocente del Centro de Atención Múltiple por entidad federativa (2020-2021)	T	272
4.4.2.1	Directivos, maestros de apoyo y personal paradocente de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular por entidad federativa (2020-2021)	T	274
4.4.2.2	Distribución porcentual del tipo de formación de los maestros de apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular por entidad federativa (2020-2021)	T	276
4.4.2.3	Distribución porcentual del personal paradocente de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular por entidad federativa, según tipo de formación (2020-2021)	T	279
4.4.3.1	Perfil de los docentes del Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad por entidad federativa (2020-2021)	T	281
4.5.1	Directivos y docentes de educación media superior por control administrativo, institución y tipo de plantel (2020-2021)	T	283
4.5.2	Perfil de los directivos de educación media superior por control administrativo, institución y tipo de plantel (2020-2021)	T	286
4.5.3	Perfil de los docentes de educación media superior por control administrativo, institución y tipo de plantel (2020-2021)	T	289
4.5.4	Perfil de los docentes de educación media superior por modalidad, control administrativo, institución y tipo de plantel (2020-2021)	T	292

4.5.5	Distribución porcentual de docentes de los planteles de educación media superior por control administrativo, institución y tipo de plantel, según nivel de escolaridad (2020-2021)	T	294
4.6.1	Agrupación de instituciones de educación superior por escuelas de interés, control administrativo, sostenimiento, número de docentes en las escuelas, número de docentes en la modalidad escolarizada y ejemplos de instituciones de educación superior en cada grupo (2020-2021)	T	296
4.6.2	Perfil de los docentes registrados en las escuelas por tipo de institución de educación superior (2020-2021)	T	298
4.6.3	Perfil de los docentes de la modalidad escolarizada por tipo de institución de educación superior (2020-2021)	T	299
4.6.4	Perfil de los docentes de la modalidad escolarizada, según tiempo de dedicación por instituciones de educación superior (2020-2021)	T	300
4.7	Porcentaje de directivos, docentes y docentes de especialidad al menos titulados de licenciatura por tipo y nivel educativo (2018-2019 y 2020-2021)	T	301
4.7	Porcentaje de directivos, docentes y personal docente de especialidad al menos titulados de licenciatura por tipo educativo (2018-2019, 2019-2020 y 2020-2021)	G	303

#### FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

5.1.1	Solicitudes, lugares, primer ingreso y matriculados (2020-2021); y egresados y titulados (2019-2020) de las licenciaturas del campo de Formación Docente, por tipo de institución de educación superior y control administrativo	T	311
5.1	Porcentaje de estudiantes de licenciatura en el campo de Formación Docente, por entidad federativa (2020-2021)	M	313
5.1.2	Solicitudes, lugares, primer ingreso y matriculados (2020-2021); y egresados y titulados (2019-2020) de las licenciaturas del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía, por tipo de institución de educación superior y control administrativo	T	315
5.2	Porcentaje de estudiantes en el campo de formación de Ciencias de la Educación y Pedagogía, por entidad federativa (2020-2021)	M	316
5.1.3	Número de licenciaturas y matriculados (2020-2021); y egresados y titulados (2019-2020) de las licenciaturas del campo de Formación Docente, por tipo de institución de educación superior	T	319
5.1.4	Distribución porcentual de matriculados (2020-2021); y de egresados y titulados (2019-2020) de las licenciaturas del campo de Formación Docente, por tipo de institución de educación superior	T	321
5.1.5	Número de licenciaturas y matriculados (2020-2021); y egresados y titulados (2019-2020) de las licenciaturas del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía, por campo detallado, según tipo de institución de educación superior	T	322



<b>5.1.6</b>	Distribución porcentual de matriculados (2020-2021); y de egresados y titulados (2019-2020) de las licenciaturas del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía, por campo detallado, según tipo de institución de educación superior	T	323
<b>5.2.1</b>	Perfil de los matriculados de las licenciaturas del campo de Formación Docente por tipo de institución de educación superior (2020-2021)	G	325
<b>5.2.2</b>	Perfil de los egresados de las licenciaturas del campo de Formación Docente por tipo de institución de educación superior (2019-2020)	G	326
<b>5.2.3</b>	Perfil de los titulados de las licenciaturas del campo de Formación Docente por tipo de institución de educación superior (2019-2020)	G	327
<b>5.2.4</b>	Perfil de los matriculados de las licenciaturas del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía por tipo de institución de educación superior (2020-2021)	G	329
<b>5.2.5</b>	Perfil de los egresados de las licenciaturas del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía por tipo de institución de educación superior (2019-2020)	G	330
<b>5.2.6</b>	Perfil de los titulados de las licenciaturas del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía por tipo de institución de educación superior (2019-2020)	G	331
<b>5.3.1</b>	Solicitudes, lugares, primer ingreso y matriculados (2020-2021); y egresados y graduados (2019-2020) de los programas de posgrado por campo específico y nivel	T	333
<b>5.3.1</b>	Perfil de los matriculados de los programas de posgrado del campo de Formación Docente por modalidad (2020-2021)	G	334
<b>5.3.2</b>	Perfil de los matriculados de los programas de posgrado del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía por modalidad (2020-2021)	G	335
<b>5.3.2</b>	Número de especialidades, maestrías y doctorados por campo específico (2020-2021)	T	336
<b>5.3.3</b>	Número de especialidades, maestrías y doctorados por campo específico, tipo de institución de educación superior y control administrativo (2020-2021)	T	337

## ESCUELAS

<b>6.1.1</b>	Disponibilidad de escuelas de educación básica por entidad federativa, según nivel educativo y tipo de servicio (2020-2021)	T	344
<b>6.1.1</b>	Disponibilidad de planteles de educación media superior por entidad federativa, según tipo de sostenimiento (2020-2021)	G	347
<b>6.1.2</b>	Distribución porcentual de estudiantes y escuelas o planteles por nivel y tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento, según tamaño de localidad (2020-2021)	T	349
<b>6.1.2</b>	Escuelas por nivel y tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento, según grado de marginación (2020-2021)	G	352
<b>6.1.3</b>	Planteles de educación media superior por tipo de sostenimiento, según grado de marginación (2020-2021)	G	353

<b>6.1.3</b>	Escuelas o planteles por nivel y tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento, según grado de marginación (2018-2019 y 2020-2021)	T	354
<b>6.1.4</b>	Disponibilidad de escuelas de educación básica por tipo de servicio, según nivel educativo y grado de marginación (2018-2019 y 2020-2021)	G	355
<b>6.1.5</b>	Disponibilidad de planteles de educación media superior por tipo de sostenimiento, según grado de marginación (2018-2019 y 2020-2021)	G	356
<b>R6.1a</b>	Centros escolares de educación obligatoria por nivel o tipo educativo (ciclos escolares 2013-2014 a 2021-2022)	G	358
<b>R6.1b</b>	Cambios en la cantidad de centros escolares de educación obligatoria por tipo de servicio y sostenimiento entre los ciclos escolares 2018-2019/2019-2020, 2019-2020/2020-2021 y 2020-2021/2021-2022	G	361
<b>6.2.1</b>	Escuelas con al menos un estudiante hablante de lengua indígena por nivel o tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento (2019-2020 y 2020-2021)	T	364
<b>6.2.2</b>	Escuelas con al menos un estudiante hablante de lengua indígena por entidad federativa, según nivel o tipo educativo (2019-2020 y 2020-2021)	T	365
<b>6.3.1</b>	Escuelas preescolares y primarias indígenas por correspondencia de la lengua materna de los estudiantes y la de los docentes, según condición multigrado (2020-2021)	T	367
<b>6.3.2</b>	Escuelas preescolares y primarias indígena por entidad federativa, según distribución porcentual de la correspondencia de la lengua materna de docentes y estudiantes (2020-2021)	T	369
<b>6.3.1</b>	Porcentaje de escuelas con al menos un estudiante hablante de lengua indígena por nivel o tipo educativo (2018-2019 a 2020-2021)	G	372
<b>6.3.2</b>	Distribución de escuelas preescolares y primarias indígenas por correspondencia de la lengua materna de los estudiantes y la de los docentes (2018-2019 a 2020-2021)	G	373
<b>6.4.1</b>	Escuelas en educación básica con al menos un estudiante que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación, según condiciones y atención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (2020-2021)	T	376
<b>6.4.1</b>	Porcentaje de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación atendidos por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, según el tamaño de localidad de la escuela a la que asisten (2020-2021)	G	378
<b>6.4.2</b>	Escuelas en educación básica con al menos un estudiante que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación por entidad federativa, según condiciones y atención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (2020-2021)	T	379
<b>6.5.1</b>	Escuelas y planteles por nivel, tipo de servicio y sostenimiento, según disponibilidad de servicios básicos, tecnologías de la información y materiales e infraestructura adaptados para estudiantes con discapacidad (2020-2021)	T	383
<b>6.5.2</b>	Escuelas primarias y secundarias y planteles en educación media superior por entidad federativa, según disponibilidad de servicios básicos, tecnologías de la información y materiales e infraestructura adaptados para estudiantes con discapacidad (2020-2021)	T	386



<b>6.5.1</b>	Porcentaje de escuelas y planteles que cuentan con servicios básicos por nivel o tipo educativo (2018-2019 a 2020-2021)	G	389
<b>6.5.2</b>	Porcentaje de escuelas primarias y secundarias que cuentan con servicios básicos, por tipo de servicio y sostenimiento seleccionado (2018-2019 a 2020-2021)	G	390
<b>6.5.3</b>	Porcentaje de escuelas primarias y secundarias y planteles de educación media superior que cuentan con servicios básicos, por entidad federativa (2018-2019 a 2020-2021)	G	391
<b>6.6.1</b>	Escuelas con materiales educativos al inicio del ciclo escolar por nivel educativo, tipo de sostenimiento y servicio, según condición multigrado (2020-2021)	T	393
<b>6.6.2</b>	Escuelas con libros de texto completos al inicio del ciclo escolar por entidad federativa, según nivel educativo (2020-2021)	T	395
<b>6.7.1</b>	Escuelas por nivel o tipo educativo, según estructura organizativa (2020-2021)	G	397
<b>6.7.1</b>	Escuelas por nivel educativo, tipo de servicio y sostenimiento, según estructura organizativa (2020-2021)	T	398
<b>6.7.2</b>	Escuelas por entidad federativa, según nivel educativo y estructura organizativa (2020-2021)	T	400
<b>6.8.1</b>	Escuelas por nivel educativo, tipo de servicio y sostenimiento, según disponibilidad y tipo de director y de subdirector (2020-2021)	T	404
<b>6.8.1</b>	Distribución de escuelas de educación básica por número de estudiantes, según disponibilidad y tipo de director y de subdirector (2020-2021)	G	405
<b>6.8.2</b>	Porcentaje de escuelas con director con grupo por nivel educativo y entidad federativa (2020-2021)	G	406
<b>6.9.1</b>	Escuelas y estudiantes en escuelas con docentes de especialidad por nivel educativo, tipo de servicio y sostenimiento, según tipo de docente (2020-2021)	T	408
<b>6.9.2</b>	Porcentaje de escuelas con docentes de especialidad por entidad federativa, según tipo de docente (2020-2021)	T	410
<b>6.10.1</b>	Porcentaje de escuelas con Consejo Escolar de Participación Social por nivel educativo, tipo de servicio y sostenimiento (fin del ciclo escolar 2020-2021)	T	414
<b>6.10.2</b>	Porcentaje de escuelas con Consejo Escolar de Participación Social con al menos un comité creado (fin de ciclo escolar 2020-2021)	T	416
<b>6.10.1</b>	Escuelas con Consejo Escolar de Participación Social por número de comités creados, según nivel educativo (fin de ciclo escolar 2020-2021)	G	417
<b>6.10.2</b>	Escuelas con Consejo Escolar de Participación Social, según tipo de comité creado (fin de ciclo escolar 2020-2021)	G	418
<b>6.10.3</b>	Porcentaje de municipios con Consejo de Participación Social en la Educación (fin de ciclo escolar 2020-2021)	T	420
<b>6.1</b>	Escuelas primarias y secundarias que disponen de servicio de electricidad, agua potable, servicio de lavado de manos y sanitarios, por entidad federativa (2020-2021)	M	422

**SUPERVISIONES ESCOLARES**

<b>7.1.1</b>	Porcentaje de supervisiones escolares de educación preescolar integradas por más de 20 escuelas, por entidad federativa, según tipo de servicio (2020-2021)	T	430
<b>7.1.2</b>	Porcentaje de supervisiones escolares de educación primaria integradas por más de 20 escuelas, por entidad federativa, según tipo de servicio (2020-2021)	T	431
<b>7.1</b>	Porcentaje de zonas escolares de nivel primaria cuya supervisión atiende a más de 20 escuelas, por entidad federativa (2018-2019, 2020-2021)	M	433
<b>7.1.3</b>	Porcentaje de supervisiones escolares de educación secundaria integradas por más de 20 escuelas, por entidad federativa, según tipo de servicio (2020-2021)	T	435
<b>7.1.4</b>	Porcentaje de supervisiones escolares multinivel integradas por más de 20 escuelas por entidad federativa (2020-2021)	T	436
<b>7.1.5</b>	Supervisiones escolares integradas por más de 20 escuelas con al menos un asesor técnico pedagógico, por entidad federativa, según nivel educativo (2020-2021)	T	438
<b>7.2.1</b>	Características de las supervisiones escolares de educación básica por nivel educativo, cifras porcentuales (2020-2021)	T	440
<b>7.2.2</b>	Características de las supervisiones escolares de educación básica por tipo de servicio, cifras porcentuales (2020-2021)	T	444
<b>7.2.3.1</b>	Características de las supervisiones escolares de educación preescolar por entidad federativa, cifras porcentuales (2020-2021)	T	448
<b>7.2.3.2</b>	Características de las supervisiones escolares de educación primaria por entidad federativa, cifras porcentuales (2020-2021)	T	452
<b>7.2.3.3</b>	Características de las supervisiones escolares de educación secundaria por entidad federativa, cifras porcentuales (2020-2021)	T	454
<b>7.2.3.4</b>	Características de las supervisiones escolares multinivel por entidad federativa, cifras porcentuales, cifras porcentuales (2020-2021)	T	456
<b>7.2</b>	Porcentaje de supervisiones escolares de educación básica que cuentan con el apoyo de al menos un asesor técnico pedagógico por entidad federativa (2018-2019, 2020-2021)	M	460
<b>7.3</b>	Supervisiones escolares integradas por más de 20 escuelas con al menos un asesor técnico pedagógico, por nivel educativo y tipo de servicio (2018-2019 y 2020-2021)	T	463
<b>7.1</b>	Supervisiones escolares integradas por más de 20 escuelas, por nivel educativo y que cuentan con al menos un asesor técnico pedagógico (2018-2019 a 2020-2021)	G	464





## RESULTADOS EN LA ESCOLARIZACIÓN DE LA POBLACIÓN

<b>8.1.1.1</b>	Grado promedio de escolaridad de la población de 15 años o más, por grupos de edad (2018 y 2020)	G	470
<b>8.1.1.1</b>	Grado promedio de escolaridad por característica seleccionada y grupo de edad (2020)	T	472
<b>8.1.1.2</b>	Grado promedio de escolaridad de la población de 15 años o más por entidad federativa, según número de carencias sociales (2020)	G	474
<b>8.1.2.1</b>	Porcentaje de población con al menos educación básica y con al menos educación media superior completa, por característica seleccionada, según grupo de edad (2020)	T	477
<b>8.1.2.2</b>	Porcentaje de población con al menos licenciatura completa, por característica seleccionada, según grupo de edad (2020)	T	478
<b>8.1.2.1</b>	Porcentaje de población de 20 a 24 años con al menos educación básica completa, por entidad federativa, según número de carencias sociales (2020)	G	480
<b>8.1.2.2</b>	Porcentaje de población de 20 a 24 años con al menos educación media superior completa, por entidad federativa, según número de carencias sociales (2020)	G	481
<b>8.1.2.3</b>	Porcentaje de población de 25 a 34 años con al menos licenciatura completa, por entidad federativa, según número de carencias sociales (2020)	G	482
<b>8.1.3.1</b>	Porcentaje de población de 15 años o más en condición de analfabetismo	G	484
<b>8.1.3.1</b>	Porcentaje de población en condición de analfabetismo, por característica seleccionada, según grupo de edad (2020)	T	485
<b>8.1.3.2</b>	Porcentaje de población de 15 años o más en condición de analfabetismo, por entidad federativa, según número de carencias sociales (2020)	G	487
<b>8.2.1.1</b>	Tasa de ocupación, porcentaje de trabajadores con contratación estable y salario por hora, según grado de escolaridad (2021)	T	490
<b>8.2.1.1</b>	Tasa de ocupación de la población adulta y joven, según sexo y grado de escolaridad (2021)	G	491
<b>8.2.1.2</b>	Porcentaje de trabajadores con contratación estable de la población adulta y joven, según sexo y grado de escolaridad (2021)	G	492
<b>8.2.1.3</b>	Salario por hora de la población adulta y joven, según sexo y grado de escolaridad (2021, pesos a precios de 2018)	G	493
<b>R8.1a</b>	Porcentaje de la población con educación superior en ocupaciones de alta competencia, por campo de formación, según grupo de edad (2021)	G	495
<b>R8.1a</b>	Condiciones laborales de la población con educación superior por grupo de edad, según correspondencia con el campo de formación (2021)	T	497
<b>R8.1b</b>	Porcentaje de población de 25 a 64 años con contratación estable por campo de formación, según correspondencia (2021)	G	499
<b>R8.1c</b>	Salario por hora de la población de 25 a 64 años por campo de formación, según correspondencia (2021, pesos a precios de 2018)	G	499
<b>8.1</b>	Grado promedio de escolaridad y porcentaje de la población en condición de analfabetismo de 15 años o más por entidad federativa (2020)	M	501

## PRINCIPALES HALLAZGOS

<b>1</b>	Estructura organizativa del Sistema de Indicadores de Resultados de Mejora Continua de la Educación	C	507
<b>PH.1</b>	Tasa de cobertura neta por nivel o tipo educativo (2018-2019 a 2020-2021)	T	554
<b>PH.2</b>	Localidades con presencia de población en edad escolar, según disponibilidad de escuelas por nivel o tipo educativo (2010 y 2020)	T	555
<b>PH.3</b>	Escuelas y planteles por nivel o tipo educativo, según disponibilidad de servicios básicos (2018-2019 a 2020-2021)	T	556
<b>PH.4</b>	Porcentaje de población atendible en educación secundaria, media superior y licenciatura por grupos de edad (2018 y 2020)	T	557
<b>PH.1</b>	Programas presupuestarios en educación básica con enfoque de equidad (2013-2022) (en millones de pesos a precios de 2018)	G	558
<b>PH.5</b>	Tasa de eficiencia terminal por nivel o tipo educativo (2017-2018 a 2019-2020)	T	559
<b>PH.6</b>	Tasa de desafiliación escolar por nivel o tipo educativo (2017-2018 a 2019-2020)	T	559
<b>PH.7</b>	Supervisiones escolares integradas por más de 20 escuelas por nivel educativo y que cuentan con asesor técnico pedagógico (2018-2019, 2019-2020 y 2020-2021)	T	560
<b>PH.8</b>	Tasa de asistencia escolar por grupos de edad (2018 y 2020)	T	562
<b>PH.9</b>	Grado promedio de escolaridad (2018-2020)	T	563
<b>PH.10</b>	Porcentaje de población en condición de analfabetismo (2018 y 2020)	T	564
<b>PH.11</b>	Estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en escuelas de educación básica por nivel educativo atendidos por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (2020-2021)	T	565
<b>PH.12</b>	Porcentaje de escuelas con al menos un estudiante hablante de lengua indígena por nivel o tipo educativo (2018-2019 a 2020-2021)	T	566
<b>PH.13</b>	Escuelas preescolares y primarias indígena, por correspondencia de la lengua de los estudiantes y la de los docentes (2018-2019 a 2020-2021)	T	567
<b>PH.14</b>	Porcentaje de docentes y directivos titulados al menos de licenciatura, por tipo educativo (2018-2019 a 2020-2021)	T	568



## SIGLAS, ACRÓNIMOS, ABREVIATURAS Y SÍMBOLOS

AEFCM	Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México
ATP	Asesor técnico pedagógico
BAP	Barreras para el aprendizaje y la participación
Bachaut	Bachilleratos autónomos
BE	Bachillerato estatal
BP	Bachillerato particular
BG	Bachillerato general
BT	Bachillerato tecnológico
Bic	Bachilleratos interculturales
CAED	Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad
CAM	Centro de Atención Múltiple
CBTA	Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario
CBTF	Centro de Bachillerato Tecnológico Forestal
CBTIS	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CCT	Clave del centro de trabajo
CEAP	Comité Escolar de Administración Participativa
CEB	Centro de Estudios de Bachillerato
Cecati	Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial
CECYT	Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos
Cecyte	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos
Cendi	Centro de Desarrollo Infantil
CEPS	Consejo Escolar de Participación Social
CETAC	Centro de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales
CETI	Centro de Enseñanza Técnica Industrial
Cetmar	Centro de Estudios Tecnológicos del Mar
CGEIB	Coordinación General de Educación Indígena y Bilingüe
CMPE	Clasificación mexicana de planes de estudio
Cobach	Colegio de Bachilleres
Colbach	Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Conade	Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte
Conafe	Consejo Nacional de Fomento Educativo
Conalep	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
Conapase	Consejo Nacional de Participación Social en la Educación
Conapo	Consejo Nacional de Población
Coneval	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
CYT	Ciencia y tecnología
DEI	Dirección de Educación Inicial
DGB	Dirección General de Bachillerato
DGB-POLC	Dirección General de Bachillerato-Preparatoria Oficial Lázaro Cárdenas
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
DGESPE	Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación
Dgesum	Dirección General de Educación Superior para el Magisterio
DGETAYCM	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar
DGPPYEE	Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa
DOF	Diario Oficial de la Federación
EB	Educación básica
ECOVID-ED	Encuesta Telefónica para la Medición del Impacto de la Covid-19 en la Educación
EMS	Educación media superior
EMSAD	Educación Media Superior a Distancia
ENC	Escuela Nacional para Ciegos
ENP	Escuela Nacional Preparatoria
FAETA	Fondo de Aportaciones para la Educación Tecnológica y de Adultos
Fone	Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo
GFE	Gasto Federal en Educación
GNE	Gasto nacional en educación
GPE	Grado promedio de escolaridad
HLI	Hablante de lengua indígena
Iebas	Instituto Estatal de Bellas Artes
IEMS CDMX	Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México
IES	Instituciones de educación superior
INBAL	Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura
INEA	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos



INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INPI	Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ITESM	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
ITESO	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
LEC	Líder para la educación comunitaria
LEEN	La Escuela es Nuestra
LGDLPI	Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas
LGE	Ley General de Educación
LGSCMM	Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros
Mejoredu	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
NEE	Necesidades educativas especiales
NNAJ	Niñas, niños, adolescentes y jóvenes
OCE	Organismos centralizados de los estados
ODE	Organismos descentralizados de los estados
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
Prefeco	Preparatoria Federal por Cooperación
Preeco	Preparatoria Estatal por Cooperación
PT	Profesional técnico
SAAE	Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas
Sagarpa	Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación
Sectei	Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México
Sedena	Secretaría de la Defensa Nacional
SEE	Sistema Educativo Estatal
Segob	Secretaría de Gobernación
Semarnat	Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIRMCE	Sistema de Indicadores de Resultados de la Mejora Continua de la Educación
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
TCPA	Tasa de Crecimiento Promedio Anual
TDA	Trastorno por déficit de atención
TDAH	Trastorno por déficit de atención e hiperactividad
Telebachcom	Telebachillerato comunitario
TSU	Técnico superior universitario

TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
UASMCIE	Unidad de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa
UDEEI	Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva
UEMSTAYCM	Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar
UEMSTIS	Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular
Usicamm	Unidades del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros
UVM	Universidad del Valle de México

### Abreviaturas

-	Sin registro
%	Cifras en porcentajes
Abs.	Cifras absolutas
máx.	Máximo
mín.	Mínimo
n.a.	No aplica
n.d.	No disponible
n.s.	No hay suficientes casos para mostrar el dato
o.c.	Otra categoría
s / f	Sin fecha
s.g.	Servicio general

### Símbolos

AG	Aguascalientes
BC	Baja California
BS	Baja California Sur
CP	Campeche
CO	Coahuila
CL	Colima
CS	Chiapas
CH	Chihuahua
CM / CDMX	Ciudad de México (antes Distrito Federal)
DG	Durango



GT	Guanajuato
GR	Guerrero
HG	Hidalgo
JL	Jalisco
MX	México
MI	Michoacán
MO	Morelos
NY	Nayarit
NL	Nuevo León
OX	Oaxaca
PU	Puebla
QT	Querétaro
QR	Quintana Roo
SL	San Luis Potosí
SI	Sinaloa
SO	Sonora
TB	Tabasco
TM	Tamaulipas
TX	Tlaxcala
VZ	Veracruz
YU	Yucatán
ZT	Zacatecas
NAL	Nacional





# PRESENTACIÓN

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), en cumplimiento de sus atribuciones constitucionales, da a conocer la obra *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México*, en su edición 2022.

Esta obra da continuidad al proyecto de seguimiento de la mejora continua de la educación, iniciado en 2020 con la publicación de los indicadores educativos nacionales. Presenta información relevante sobre distintas poblaciones, niveles y tipos de servicios educativos; y ofrece indicadores con desagregaciones estatales, comparaciones históricas, seguimiento a indicadores prioritarios, así como algunos resultados de los efectos de la pandemia por covid-19 en el sector educativo, generados a partir de análisis de diversas fuentes de información, principalmente de la estadística básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y los censos y las encuestas que producen el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

Con esta publicación, Mejoredu pone a disposición información que contribuye a dimensionar los avances y retos del sistema educativo en su objetivo de garantizar el ejercicio del derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en nuestro país.

Esperamos que esta obra apoye y fundamente las decisiones de los distintos actores educativos, se convierta en un referente para futuras investigaciones y se constituya como un espacio de consulta para que la sociedad mexicana esté siempre informada.

**JUNTA DIRECTIVA**  
**Comisión Nacional para la**  
**Mejora Continua de la Educación**



# INTRODUCCIÓN

A tres años del decreto de creación de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, hemos delineado una ruta específica para proporcionar a las autoridades federales y estatales, a las comunidades escolares y a la sociedad en general, información relevante sobre el estado que guarda el Sistema Educativo Nacional, mediante los *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación*.

La elaboración de esta obra no ha perdido el interés por darle un sentido humano a los análisis estadísticos e indicadores que se presentan, ya que se parte de la premisa de que detrás de los números están todas y todos los actores que contribuyen a que la educación continúe en movimiento. Como las ediciones anteriores, ésta se caracteriza por presentar descripciones analíticas técnicamente rigurosas, y al mismo tiempo, se procura el uso de un lenguaje lo más sencillo posible, de tal manera que sea accesible a un mayor número de usuarios. Para tal fin se recurre a recursos visuales como gráficas, mapas y esquemas que apoyan un mejor entendimiento e interpretación del comportamiento de los estadísticos e indicadores.

Con la presente obra, Mejoredu proporciona información sistemática, resultado de análisis rigurosos, que permite identificar los avances, brechas y desafíos del Sistema Educativo Nacional en materia del cumplimiento del derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) en nuestro país. El seguimiento a la mejora continua de la educación, como eje principal de análisis de la información contenida en este documento, es fundamental para reconocer en qué medida el Estado mexicano avanza en garantizar una educación disponible y accesible para todas y todos, sin discriminaciones de ningún tipo, reconociendo y considerando la diversidad de condiciones, características y referentes socioculturales y contextos de la población que habita nuestro país (Mejoredu, 2020).

Los datos que se analizan comprenden distintas subpoblaciones, tipos, niveles y modalidades de servicios educativos. Consideran además desagregaciones estatales y, en algunos casos, comparaciones entre distintos periodos, lo que hace posible disponer de referentes para valorar los alcances de las acciones orientadas a favorecer la mejora educativa.

En seguimiento a la información presentada el año inmediato anterior, esta edición aborda los efectos de la pandemia por covid-19 en el sector educativo, con un análisis de mayor amplitud sobre su impacto en matrícula, cobertura y desafiliación escolar,

temas que, a raíz de la contingencia sanitaria, se posicionaron con mayor énfasis en el ámbito de la discusión pública sobre educación.

Los insumos más relevantes para la construcción de esta obra se recuperaron de las cifras básicas de las Estadísticas Continuas del Formato 911 (Formato 911) que produce la Secretaría de Educación Pública (SEP), correspondiente al ciclo escolar 2020-2021 principalmente, y en algunos casos a los ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020; así como de la muestra del Censo de Población y Vivienda 2010 y 2020, la Encuesta Intercensal 2015 y de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

Es necesario destacar que en algunas situaciones la información reportada por la SEP, a partir del formato 911, se presenta bajo denominaciones que, desde el punto de vista de Mejoredu, deben ser revisadas y replanteadas a la luz de enfoques como el de la educación inclusiva. Éste es el caso de lo que se ha denominado *abandono escolar*, término que parece situar el “problema” en la persona, pues es ella quien “abandona” la escuela. De esta manera, y sin cerrar un debate necesario al respecto, en esta obra se sustituye dicho término por el de desafiliación escolar. Hay otros términos que habrá que seguir discutiendo como el que refiere a la condición de extraedad, ya que la edad de NNAJ no debe ser un impedimento para que puedan matricularse, pues la educación es un derecho que no prescribe con los años.

Con relación al uso del concepto de necesidades educativas especiales (NEE), es importante hacer la siguiente anotación: a partir de esta edición, aun cuando los datos del Formato 911 correspondientes al ciclo escolar que se analiza (2020-2021), reportan a estudiantes con NEE, se decidió sustituir esta denominación por la de *estudiantes que pueden enfrentar barreras para el aprendizaje y la participación* (BAP), ya que es un concepto más congruente con el enfoque de educación inclusiva, al considerar que son las prácticas, culturas y políticas en los contextos sociales y escolares los que pueden imponer obstáculos para el acceso, la permanencia, la participación, el aprendizaje, y el egreso oportuno de NNAJ que históricamente han sido discriminados, excluidos, marginados de o en la educación. A este respecto, también es importante mencionar que la versión del Formato 911 que recogió información del ciclo escolar 2021-2022 ya utiliza esta última denominación.

Un cambio importante en esta edición es que presenta por vez primera un análisis focalizado en trece indicadores considerados prioritarios para dar seguimiento a la mejora continua de la educación. Estos indicadores ya formaban parte del acervo presentado en ediciones anteriores, sin embargo, a partir de un proceso de análisis fundamentado en un modelo temático,<sup>1</sup> que incluyó la revisión de documentos normativos

<sup>1</sup> El modelo de marco temático que se adoptó en este caso orienta la identificación de los elementos clave o prioritarios de los sistemas educativos y las relaciones teóricas entre éstos (Stufflebeam, D. & Shinkfield, 1987; Taccari, 2010, Ogawa y Collom, 1998), pero además es útil para exponer áreas problemáticas y ofrecer datos que pudieran inspirar, sustentar y dar seguimiento a la mejora continua de la educación.



y de la literatura nacional e internacional sobre el tema, así como una consulta con especialistas, se determinó que resultan fundamentales para dar cuenta sobre cómo se avanza hacia una buena educación con justicia social (Mejoredu, 2020).

Los indicadores prioritarios focalizan la atención sobre aspectos clave o problemáticas importantes en el marco de la mejora continua; sin embargo, no son exhaustivos, por lo que en las siguientes ediciones se adicionarán otros nuevos, conforme se cuente con información disponible, consistente y sólida, sobre otros campos de acción educativa como la participación social en la educación, el desarrollo profesional y la formación de los docentes, los resultados de aprendizajes de las y los estudiantes, entre otros.

La definición de indicadores prioritarios permitirá hacer un seguimiento sistemático de la mejora continua de la educación, mediante comparaciones de cada indicador a lo largo del tiempo, y así visibilizar los avances, brechas y retos en la materia. De este modo, en esta edición se establece la información del ciclo escolar 2018-2019 como línea base de comparación con la obtenida en los dos ciclos lectivos posteriores, un periodo marcado por la pandemia por covid-19.

Esta obra está integrada por ocho capítulos. El primero describe los aspectos más relevantes del contexto demográfico y socioeconómico y esboza las diferentes condiciones en las que se desenvuelve la población en edad escolar, su diversidad, la dinámica de crecimiento y distribución, haciendo énfasis en las subpoblaciones vulneradas históricamente en sus derechos fundamentales; la información expuesta es una base importante para comprender los indicadores y estadísticas de los capítulos siguientes.

El segundo presenta información que describe la organización y dimensión del SEN, destacando los aspectos más relevantes de su estructura, volumen y distribución. En este capítulo se caracteriza la variedad de niveles, tipos de servicios, modelos y modalidades educativas que el SEN ofrece, de manera que sirve de sustento para identificar el tamaño y diversidad de la matrícula, los docentes y los centros escolares, unidades básicas que son objeto de análisis en los capítulos posteriores. Además, se incluye información que presenta indicios sobre el impacto de la contingencia sanitaria en la trayectoria educativa de las y los estudiantes, tomando como referente los cambios en la tendencia de la matrícula de educación obligatoria. El análisis sobre los cambios provocados por covid-19 que aparece en este apartado tiene continuidad en el capítulo tres, específicamente cuando se presentan las tasas de cobertura y la tasa de desafiliación escolar, y en el capítulo seis cuando se habla de los efectos de la contingencia en el número de escuelas; de esta manera es posible contar con una idea más amplia sobre cómo y en qué medida se afectó la permanencia de los estudiantes en el Sistema Educativo Nacional.

El tercer capítulo aborda el tema de los estudiantes. Muestra indicadores que reflejan en qué medida se asegura a NNAJ el acceso, la permanencia, el tránsito y el egreso de los niveles educativos obligatorios. También se proporciona información sobre

las tasas de cobertura, de aprobación, asistencia, desafiliación escolar, eficiencia terminal, atención a la demanda potencial y egreso oportuno, lo que hace posible dimensionar cuántos estudiantes concluyen un nivel educativo en el tiempo esperado y cuántos, por el contrario, no logran una trayectoria considerada ideal, de acuerdo con el diseño del SEN.

El cuarto capítulo aporta información sobre directivos y docentes de los tipos o niveles educativos en preescolar, primaria, secundaria, los servicios de educación especial, la educación media superior, la superior y, finalmente, un apartado donde se integra información sobre el número de docentes al menos titulados en licenciatura para los tres ciclos escolares más recientes.

El quinto capítulo alude a la formación de profesionales de la educación y presenta información sobre el número y las características de los estudiantes en este campo, qué carreras eligieron cursar y a qué tipo de instituciones de educación superior acuden. Es importante señalar que, en las ediciones anteriores de este anuario, se mostró información sobre el campo de la Formación Docente y las licenciaturas de ciencias de la educación y pedagogía por campo detallado. Este año se amplió la información de este último y se incorporó el posgrado, razón por la cual el título del capítulo cambió de *Formación inicial de docentes* a *Formación de los profesionales de la educación*. Cabe aclarar que se centra en la formación inicial y en los posgrados de los campos específicos mencionados, quedando fuera del alcance de esta obra lo relacionado con otras ofertas para la formación continua de estos profesionales.

En el sexto capítulo la unidad de análisis son las escuelas. Su información aporta elementos para conocer las condiciones básicas de los centros educativos: infraestructura, organización, disponibilidad de personal directivo y de materiales educativos. Además, se caracteriza a la comunidad estudiantil sobre aspectos como la condición de habla indígena, discapacidad y otras condiciones particulares ante las cuales históricamente se han desarrollado culturas, políticas y prácticas que vulneran el derecho a la educación de quienes las presentan. Adicionalmente, se incluye información sobre la existencia y funcionamiento del Consejo Escolar de Participación Social (CEPS) en las escuelas de educación básica.

En el capítulo siete se describen las estructuras y características de las supervisiones escolares, tomando como referente para el análisis la distribución de escuelas por zona de supervisión, especialmente aquellas que cuentan con más de 20 escuelas; destaca también el papel que tienen los equipos de apoyo que las conforman en los procesos de mejora continua de la educación básica; finalmente, se ofrece información sobre algunas características de las condiciones de la infraestructura física educativa de sus oficinas y el uso de los inmuebles que las albergan.

El último capítulo presenta los resultados relacionados con el avance en la escolarización de la población, lo cual aporta elementos para determinar en qué medida



el SEN avanza en el cumplimiento de la garantía del derecho a la educación de al menos los niveles obligatorios para todas y todos los ciudadanos, especialmente entre los grupos en condición de vulnerabilidad. Además, permite conocer la relación existente entre la escolaridad y el mercado laboral desde el punto de vista de la ocupación, el salario y la contratación estable, aspectos que impactan en el bienestar de la población.

Como en otras ediciones publicadas sobre este tema, la obra se acompaña de un documento donde se plasman los principales hallazgos de cada uno de los capítulos; ahí el lector podrá advertir, además, el resultado del análisis de los indicadores prioritarios. También se ofrece un anexo donde se pueden consultar las fichas de cada uno de los indicadores o estadísticos, con información que permite conocer cómo se calculan, qué miden, cada cuándo se producen y cuál es su alcance o utilidad; igualmente se incluyen tabulados que complementan la información que se presenta en algunos de los capítulos. Para esta edición, el lector podrá consultar adicionalmente los indicadores desagregados por entidad, los cuales se encuentran publicados en los prontuarios de indicadores de la mejora continua de la educación en <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/prontuario>.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación ha logrado durante estos tres años conformar un acervo de productos que proporcionan información sobre indicadores educativos nacionales, locales y temáticos, los cuales se encuentran disponibles en el sitio web institucional de manera gratuita y accesible; en Mejoredu aspiramos a que estas obras sigan siendo referentes útiles para las tareas que cada actor educativo realiza, así como de autoridades, investigadores, académicos y de la sociedad en general.

## Referencias

- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/documento-normativo/la-mejora-continua-de-la-educacion>>.
- Ogawa, R. y Collom, E. (1998). *Educational Indicators: What Are They? How Can Schools and School Districts Use Them?* University of California: 36.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. (C. Losilla, trad.). Paidós.
- Taccari, D. (2010, julio-diciembre). Mecanismos de monitoreo de los compromisos en educación en América Latina: sistemas regionales de indicadores educativos. *Sinéctica* (35). <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815165004>>.



# CONTEXTO

México es el décimo país más poblado del mundo, el tercero más numeroso del continente americano y alcanza una proporción similar a países como Perú, Irán o Indonesia en cuanto al número de habitantes en edad escolar, con casi 30%.<sup>1</sup> Es la décimo quinta economía más grande del mundo, con un producto interno bruto (PIB) per cápita por arriba de la media mundial y latinoamericana.<sup>2</sup> La mayoría de la población vive en grandes localidades urbanas de 100 000 habitantes o más y una quinta parte se asienta en localidades rurales de menos de 2 500, las cuales son pequeñas y están dispersas por todo el territorio nacional. México también cuenta con diversidad étnica y lingüística –1 de cada 10 mexicanos pertenece a un hogar indígena y 8 de cada 100 hablan una lengua indígena–, que conforman una gran riqueza cultural e histórica. Al mismo tiempo, una proporción importante de su población vive en condiciones de marginación y pobreza, con sectores históricamente vulnerados en sus derechos fundamentales, entre ellos el derecho a la educación.

Las características demográficas, culturales, económicas y sociales de la población, específicamente de estudiantes y docentes, así como las localidades donde se ubican las escuelas, son parte del contexto en el que opera el Sistema Educativo Nacional (SEN), por ende, pueden condicionar el alcance y el impacto de las acciones de los distintos actores educativos. Estos aspectos también configuran escenarios diversos para los 32 sistemas estatales de educación y son un indicativo de los esfuerzos diferenciados que deben realizarse para garantizar que la totalidad de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) acceda y permanezca en las escuelas y concluya al menos los niveles obligatorios que marca la ley.

Adicionalmente, los contextos socioeconómico y demográfico están estrechamente relacionados con la composición por tipo de servicio educativo que ofrece el SEN a la población y, a su vez, los tipos de servicio guardan un vínculo con las condiciones y recursos con que cuentan las escuelas, así como con la composición de sus matrículas. Estos aspectos configuran la organización, la operación y el desempeño

<sup>1</sup> De acuerdo con el banco mundial en 2021 México sobrepasó a Japón en el número de habitantes y es superado por la Federación Rusa, Bangladesh, Nigeria, Brasil, Pakistán, Indonesia, Estados Unidos, India y China. En el porcentaje de población en edad escolar, México se encuentra en la media mundial y ligeramente por arriba del promedio en Latinoamérica (Banco Mundial, s/fc y Banco Mundial, s/fd).

<sup>2</sup> Con datos del Producto Interno Bruto (PIB) a dólares constantes de 2015 y un PIB per cápita estimado en 20,036.5 dólares corrientes convertidos mediante el factor de la paridad del poder adquisitivo (Banco Mundial, s/fa y Banco Mundial, s/fb).





del sistema educativo y –como se mostrará a lo largo de la obra–, los resultados de algunos indicadores están estrechamente relacionados con ellos. De esta forma, la información sobre el contexto en que está inmerso el SEN es relevante pues permite comprender que en la distribución y la planificación de recursos, así como en la implementación de acciones, es necesario tomar en cuenta las interacciones del sistema educativo con otros sistemas sociales, por ejemplo, el laboral, el familiar y el económico.

En este primer capítulo se presenta información sobre la dinámica demográfica de la población en edad escolar que el SEN debe atender en la educación obligatoria, sus características socioeconómicas, así como su formación previa para ser atendida en los niveles consecutivos del sistema educativo. Adicionalmente se presentan datos sobre los recursos que el Estado invierte en la educación a escala federal. Esta información permite tener un marco para el análisis de los indicadores que se describen en capítulos posteriores y ayudan a visibilizar la inequidad en el ejercicio del derecho a la educación entre personas y grupos históricamente vulnerados.



Las condiciones de la población y las diferencias de recursos de cada sistema educativo estatal reflejan ritmos heterogéneos de mejora en el acceso, permanencia, egreso y logro; por ello, contextos adversos requieren mayor apoyo.

1.1

## Población en edad escolar para cursar la educación obligatoria

Uno de los retos de la planeación de la política educativa es prever el número de NNAJ que requiere servicios educativos a lo largo y ancho del país. Conocer la cantidad y las características de la población en edad escolar que puede cursar la educación obligatoria en sus niveles y tipos educativos, de acuerdo con su edad y educación previa, su ubicación geográfica y su dispersión territorial son insumos básicos para determinar la distribución de recursos, así como de los centros educativos. Además, es importante conocer las características socioeconómicas de la población en edad escolar que pueden señalar la diversidad de necesidades que deben ser consideradas para una educación pertinente, así como para implementar acciones a nivel federal, estatal e incluso municipal, que contrarresten los efectos adversos que podrían ocasionar las condiciones particulares de NNAJ en contextos de marginación y pobreza.

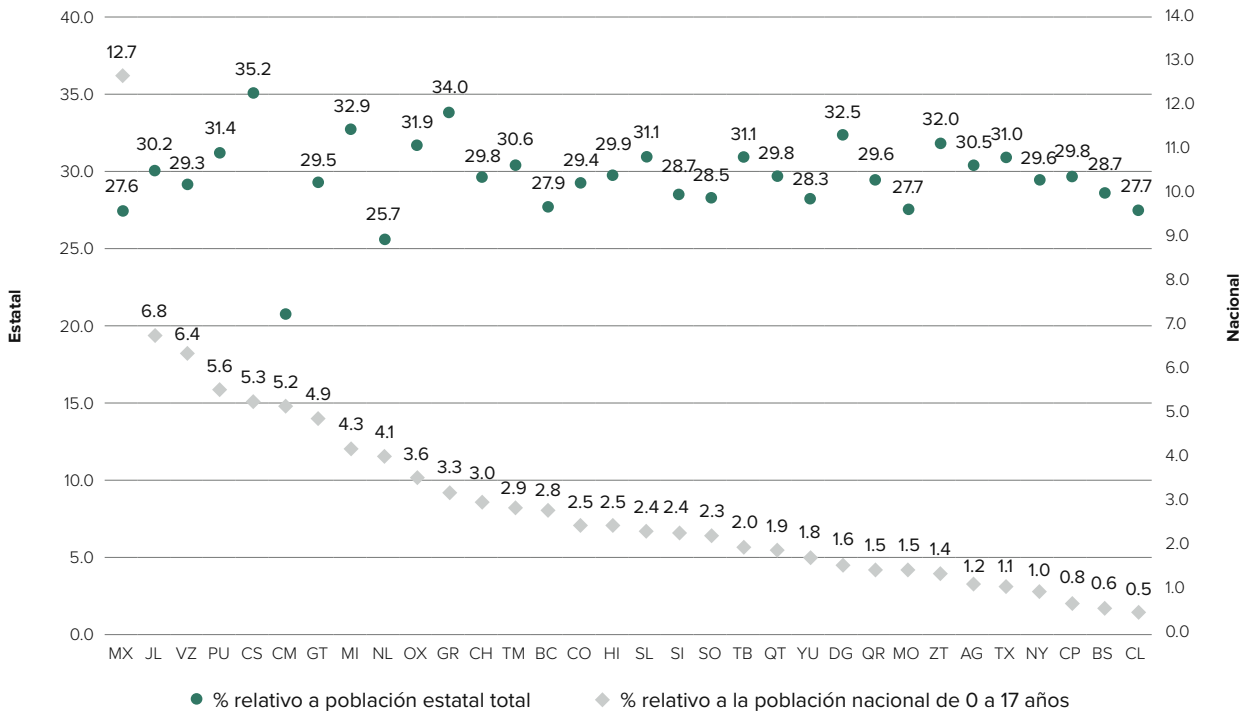
De acuerdo con la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares* (INEGI, 2021a), en 2020 había 126.8 millones de habitantes en el país de los cuales, 29.2% –aproximadamente 37.1 millones– tenía entre 0 y 17 años. Con base en la proporción de población en edad escolar respecto al total, las entidades federativas se pueden clasificar en cuatro grupos (gráfica 1.1.1):

- Fueron 13 las entidades que se encontraban por arriba de 30% y visiblemente por encima de la media nacional. En Michoacán, Guerrero y Chiapas se registraron los porcentajes más altos de NNAJ de entre 0 a 17 años: 33.0, 34.0 y 35.0%, respectivamente. Éstos reflejan una composición poblacional relativamente joven y una transición demográfica que se dio de forma posterior respecto al resto del país.

- Hubo 9 entidades alrededor de la media nacional, entre ellas Veracruz (29.3%), Hidalgo (29.9%), Quintana Roo (29.6%) y Querétaro (29.8%). Estas últimas se caracterizan por ser receptores de migración interna.
- Por debajo de la media nacional se ubicaron 8 estados, en un rango que va desde 27.6% en el estado de México a 28.7% en Baja California Sur. En estas entidades se prevé una disminución más pronunciada en términos absolutos y relativos de la población en edad escolar en los próximos años.
- Por último, 2 entidades se encontraban muy por debajo de la media nacional: Nuevo León (25.7%) y, sobre todo, Ciudad de México (20.9%). En éstas la transición demográfica ha provocado una disminución en el número de NNAJ en edad escolar en la última década; específicamente, en Ciudad de México, se ha iniciado un proceso de envejecimiento de la población.

El estado de México concentró 12.7% del total de la población en edad escolar de 0 a 17 años (4.7 millones), mientras que Colima sólo 0.5% –poco más de 203 000 personas–. En 8 entidades federativas –estado de México, Jalisco, Veracruz, Puebla, Chiapas, Ciudad de México, Guanajuato y Michoacán– vivía 51.3% de la población en edad para asistir a la educación obligatoria (gráfica 1.1.1).

**Gráfica 1.1.1** Población de 0 a 17 años relativa a las poblaciones estatal y nacional por entidad federativa (2020)



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020 (INEGI, 2021a).

En los próximos años en todas las entidades habrá una disminución en el volumen y el porcentaje de población en edad escolar, aunque a diferentes ritmos. No obstante, en todas ellas provocarán cambios en la estructura organizativa de las escuelas, principalmente de educación básica (EB) donde se espera una disminución más marcada de la población en edad para asistir a inicial, preescolar, primaria y secundaria. Eventualmente, también la población en edad esperada para asistir a educación media superior (EMS) disminuirá en todo el país, pues en algunas entidades esto ya sucede. En todo caso, los cambios demográficos representan una oportunidad para garantizar la cobertura universal en educación básica y media superior para un menor volumen de población. Consecuentemente, una mayor cobertura de la educación obligatoria podría provocar presiones sobre el sistema de educación superior en los años venideros para absorber la demanda de quienes deseen continuar sus estudios de licenciatura y posgrado.

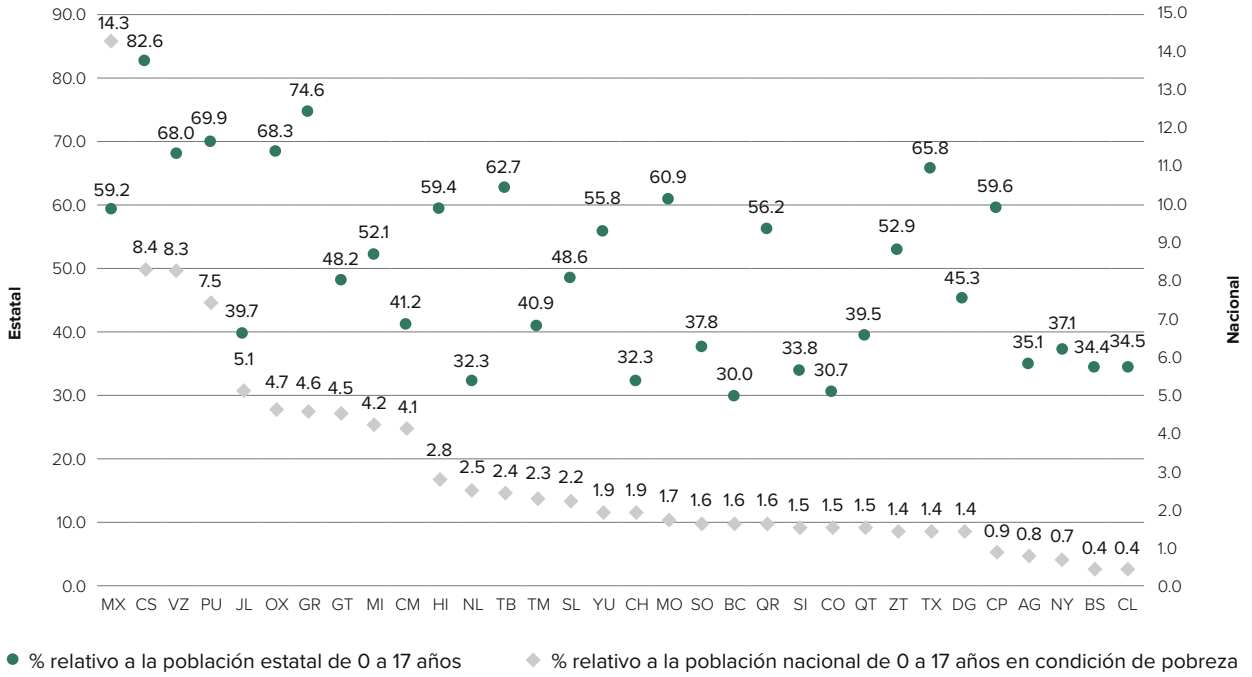
En 2020, según estimaciones del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2021a), 43.9% de la población mexicana estaba en situación de pobreza, es decir, tenía al menos una carencia social y un ingreso insuficiente para satisfacer sus necesidades alimentarias y no alimentarias. Este porcentaje fue heterogéneo entre las entidades federativas con un rango de variación que osciló entre 22.5% en Baja California (aproximadamente 852 000 personas) y 75.5% en Chiapas (poco más de 4.2 millones). Esta diversidad también se observó para el subconjunto de población de 0 a 17 años, donde el porcentaje en situación de pobreza tuvo un rango amplio que fluctuó entre 30.0 y 82.6% en las mismas entidades federativas. Entre el sur y el norte hubo un contraste relevante:

- Chiapas (82.6%), Guerrero (74.6%), Morelos (60.9%), Oaxaca (68.3%), Puebla (69.9%), Tabasco (62.7%), Tlaxcala y Veracruz (68.0%), entidades del centro y sur del país, donde al menos 6 de cada 10 NNAJ en edad escolar se encontraban en situación de pobreza.
- En Baja California (30%), Baja California Sur (34.4%), Coahuila (30.7%), Chihuahua (32.3%), Nuevo León (32.3%) y Sinaloa (34.4%), entidades del norte, la proporción de población en situación de pobreza en edad para asistir a la educación obligatoria fue mucho menor al promedio nacional (gráfica 1.1.2).

De los 19.5 millones de NNAJ en edad escolar en situación de pobreza en el país, 2.8 millones habitaban en el estado de México y representaron 14.3% del total de la población nacional en edad escolar con esta característica; junto con Chiapas –que concentró 8.4% (poco más de 1.6 millones)–, Veracruz (1.6 millones), Puebla (1.6 millones), Jalisco (1 millón), Oaxaca (aproximadamente 908 000) y Guerrero (poco más de 902 000), conformaron más de la mitad de NNAJ en situación de pobreza en edad de asistir a la escuela.

El Sistema Educativo Nacional y las entidades federativas están obligados a garantizar el derecho a la educación de NNAJ en edad escolar, independientemente de sus contextos socioeconómico y demográfico. Sin embargo, debido a las condiciones de

**Gráfica 11.2** Población de 0 a 17 años en condición de pobreza relativa a las poblaciones estatal y nacional por entidad federativa (2020)



**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021a) y la *Medición multidimensional de la pobreza en México 2020* (Coneval, 2021b).

su población y a las diferencias de recursos con los que cuentan para sostener sus sistemas educativos se podrán apreciar ritmos menores de mejora en el acceso, permanencia, egreso y logro en aquellas entidades de contextos más adversos, donde se requerirá de un mayor esfuerzo y apoyo de las autoridades federales para evitar que la brecha entre las entidades del norte y sur del país se haga más grande.

## 1.2 Población en edad escolar por características seleccionadas

Una buena educación con justicia social implica tener presente el principio de igualdad sustantiva para garantizar el acceso y la permanencia en la educación obligatoria de la totalidad de NNAJ, sin importar diferencias culturales, sociales, económicas, étnicas, de género, discapacidad u orientación sexual, entre otras. Las desigualdades en las condiciones de vida de la población y de sus contextos suelen estar estrechamente relacionadas con las condiciones de la oferta educativa, en el sentido de que, donde el contexto se advierte desfavorable, la oferta educativa casi siempre es reducida y las escuelas, la mayor parte de las veces, cuentan con menores recursos humanos y materiales (ver capítulo 6). Es de esperarse que los resultados en el avance de la cobertura, el tránsito esperado y el egreso de los estudiantes también sean desiguales.



1 de cada 2 personas de 0 a 17 años vivía en condición de pobreza, es decir, tenía al menos una carencia social y un ingreso en su hogar insuficiente para satisfacer sus necesidades básicas.

Es necesario dar atención de manera prioritaria y focalizada a los sectores sociales con evidentes desventajas socioeconómicas y de otros tipos que se traducen en inequidades educativas, ya que se atenta contra su derecho a la educación desde el momento en que estas características se traducen en limitantes para el acceso y asistencia a la escuela. Entre estos sectores se encuentran los grupos poblacionales históricamente vulnerados, como es el caso de quienes habitan en localidades rurales pequeñas, la población indígena y hablante de lengua indígena (HLI) –independientemente del lugar en que resida–, quienes viven en situación de pobreza y marginación, así como aquellos en condición de discapacidad.

Conozcamos más sobre estos sectores a partir de lo siguiente:

- En 2020, se estimó que 27.0% de las personas de 0 a 17 años –aproximadamente 10 millones– residía en localidades con menos de 2 500 habitantes. Es probable que NNAJ en localidades pequeñas –especialmente aquellas de menos de 1 000 habitantes– no tengan a su alcance escuelas y planteles que abarquen toda la educación obligatoria, principalmente de secundaria y media superior (Mejoredu, 2021: 43-46).<sup>3</sup>
- Aproximadamente 2 de cada 5 NNAJ residían en hogares donde el jefe o la jefa de hogar no terminó la educación secundaria o nunca cursó algún nivel educativo (casi 14 millones). Para romper con el círculo de rezago educativo en los hogares resulta relevante concientizar sobre la importancia de la asistencia escolar de la población en edad para cursar la educación obligatoria. Un hogar donde la figura que toma las decisiones tiene baja o nula escolaridad puede asociarse con un entorno menos propicio para asegurar que los más jóvenes acudan a la escuela hasta completar la educación obligatoria, entre otras cosas, por no contar con recursos económicos suficientes para satisfacer las necesidades básicas de todos sus integrantes o porque no se reconocen los beneficios que una mayor escolaridad propicia a largo plazo (tabla 1.2.1).
- También es sustancial focalizar acciones en beneficio de NNAJ de pueblos y comunidades indígenas que favorezcan trayectorias escolares completas con una experiencia educativa libre de discriminación y que fomente la preservación de las lenguas originarias. El reto para el SEN es proveer de servicios educativos pertinentes a 3.9 millones de personas en edad escolar, de 0 a 17 años, en hogares indígenas que representaron 10.0% del total en ese rango de edad.
- Menos de 4.0% de la población de entre 3 y 17 años era HLI, lo que representó 1.4 millones de personas. El porcentaje de hablantes en los grupos más jóvenes –de 3 a 5 y de 6 a 11– fue menor comparado con los porcentajes en los grupos de 12 a 14 y de 15 a 17 años. Esto evidencia una pérdida de las lenguas originarias, principalmente entre la población infantil.

<sup>3</sup> Aparentemente existen escuelas que funcionan como nodos de atención para personas en localidades vecinas que no tienen escuelas; sin embargo, la cuestión es determinar qué tipo de condiciones adversas genera esta estrategia de atención educativa para las minorías dispersas.

**Tabla 1.2.1** Porcentaje y población en edad escolar por característica seleccionada, según grupo de edad (2020)

Característica seleccionada		Grupo de edad					
		0 a 2 años	3 a 5 años	6 a 11 años	12 a 14 años	15 a 17 años	0 a 17 años
<b>Subpoblación relativa a la población total por grupo de edad</b>		<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>
	<b>Total</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>
Sexo	Mujer	49.6	48.5	49.8	48.3	49.2	49.2
Tamaño de localidad	Menor a 2 500 habitantes	28.7	26.8	27.4	27.0	25.4	27.0
Condición de marginación municipal	Alta y muy alta	11.9	11.0	10.7	10.7	9.6	10.7
Condición étnica	Indígena	11.1	11.1	10.5	10.9	9.9	10.6
	HLI	n.a.	3.9	4.3	4.6	4.2	3.7
	Autoadscripción indígena	n.a.	30.4	31.1	31.5	30.4	26.9
Condición de discapacidad	Con discapacidad	1.1	1.7	2.2	2.7	2.4	2.1
Escolaridad del jefe(a) del hogar	Sin escolaridad	5.7	5.2	5.1	5.4	5.2	5.3
	Básica incompleta	32.4	31.5	31.5	33.6	34.2	32.5
	Básica completa	32.1	32.1	33.6	33.1	32.9	33.0
	Media superior completa	18.6	19.1	18.2	17.6	16.8	18.0
	Al menos licenciatura completa	11.3	12.1	11.5	10.4	10.9	11.3
Quintil de ingreso per cápita	I	26.5	26.4	27.1	25.6	20.9	25.5
	II	24.1	23.4	24.3	23.9	22.2	23.7
	III	20.9	19.9	20.2	20.3	21.4	20.5
	IV	16.0	17.0	16.1	17.1	20.2	17.2
	V	12.4	13.2	12.3	13.1	15.2	13.2
Condición de pobreza	Pobreza	54.2	54.4	52.8	52.8	49.2	52.6
	Pobreza extrema	10.9	12.6	10.2	10.3	10.0	10.6
	Pobreza moderada	43.3	41.8	42.6	42.5	39.2	41.9
	Vulnerable por carencias sociales	17.8	22.2	16.8	18.5	24.3	19.5
	Vulnerable por ingresos	10.5	8.3	11.7	10.1	7.9	10.0
	No pobre y no vulnerable	17.6	15.0	18.6	18.6	18.6	17.9

Continúa ►



**Tabla 1.2.1** Porcentaje y población en edad escolar por característica seleccionada, según grupo de edad (2020)

Característica seleccionada		Grupo de edad					
		0 a 2 años	3 a 5 años	6 a 11 años	12 a 14 años	15 a 17 años	0 a 17 años
<b>Población</b>							
	<b>Total</b>	<b>4 823 633</b>	<b>5 839 212</b>	<b>12 884 710</b>	<b>6 710 786</b>	<b>6 797 762</b>	<b>37 056 103</b>
Sexo	Mujer	2 394 098	2 834 260	6 420 446	3 238 025	3 344 371	18 231 200
Tamaño de localidad	Menor a 2 500 habitantes	1 383 108	1 567 488	3 526 819	1 812 963	1 729 736	10 020 114
Condición de marginación municipal	Alta y muy alta	574 413	641 686	1 384 750	718 839	654 357	3 974 045
Condición étnica	Indígena	536 212	646 769	1 359 258	731 350	669 780	3 943 369
	HLI	n.a.	224 943	549 496	309 883	285 879	1 370 201
	Autoadscripción indígena	n.a.	1 772 828	4 010 429	2 115 640	2 064 484	9 963 381
Condición de discapacidad	Con discapacidad	53 497	97 550	288 986	180 721	164 274	785 028
Escolaridad del jefe(a) del hogar	Sin escolaridad	274 363	301 789	660 097	359 682	353 825	1 949 756
	Básica incompleta	1 560 614	1 839 572	4 059 093	2 252 062	2 327 233	12 038 574
	Básica completa	1 549 150	1 874 876	4 331 049	2 219 873	2 235 553	12 210 501
	Media superior completa	894 838	1 117 308	2 349 008	1 180 849	1 143 553	6 685 556
	Al menos licenciatura completa	544 668	705 667	1 485 463	698 320	737 598	4 171 716
Quintil de ingreso per cápita	I	1 279 952	1 544 363	3 490 090	1 716 011	1 422 692	9 453 108
	II	1 161 989	1 366 795	3 129 962	1 606 118	1 508 668	8 773 532
	III	1 009 468	1 163 563	2 601 290	1 360 657	1 455 357	7 590 335
	IV	772 554	993 841	2 072 586	1 147 336	1 371 681	6 357 998
	V	599 670	769 698	1 590 185	879 655	1 035 795	4 875 003
Condición de pobreza	Pobreza	2 612 701	3 179 274	6 807 809	3 543 978	3 341 598	19 485 360
	Pobreza extrema	524 105	737 178	1 313 074	689 585	676 991	3 940 933
	Pobreza moderada	2 088 596	2 442 096	5 494 735	2 854 393	2 664 607	15 544 427
	Vulnerable por carencias sociales	857 503	1 295 785	2 169 298	1 239 066	1 650 895	7 212 547
	Vulnerable por ingresos	505 761	484 920	1 508 479	678 986	539 023	3 717 169
	No pobre y no vulnerable	847 596	874 733	2 398 455	1 247 639	1 261 311	6 629 734

n.a. No aplica.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021a), el *Índice de marginación por municipio 2020* (Conapo, 2021b) y la *Medición multidimensional de la pobreza en México 2020* (Coneval, 2021b).

- La atención educativa adecuada e inclusiva para toda la población con discapacidad en edad escolar es todavía una tarea pendiente para el sistema educativo. De acuerdo con la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021a), se estima que 2.1% de NNAJ de 0 a 17 años –aproximadamente 785 000– tenía alguna discapacidad, según el criterio de dificultad o impedimento para realizar actividades cotidianas como caminar, ver, usar brazos, oír, vestirse, hablar, aprender o tener algún problema mental.
- Al grupo de población con los ingresos más bajos del país –en el primer quintil– pertenecía 1 de cada 4 personas de 0 a 17 años. Aunque la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos garantiza que la educación obligatoria será gratuita, existen gastos que la familia tiene que asumir ante la asistencia escolar de alguno de sus integrantes, como transporte, uniformes, material escolar, entre otros, y la población con bajos ingresos probablemente tendrá dificultades para afrontarlos.
- En 2020, casi 1 de cada 10 personas de 0 a 17 años residía en municipios clasificados como de alta y muy alta marginación. Estas categorías pueden asociarse con carencias socioeconómicas de la población en un área geográfica; es decir, lugares donde la mayor parte de la personas se caracterizan por tener carencias educativas: condición de analfabetismo o un grado de escolaridad por debajo del obligatorio; privaciones de servicios en la vivienda como drenaje, red de agua potable o electricidad, o bien trastocamiento de la calidad de los espacios: piso de tierra y hacinamiento; residir en localidades con menos de 5 000 habitantes; y carencias por ingresos: personas en actividades productivas que no reciben pago o que perciben uno menor a 2 salarios mínimos (Conapo, 2021a).
- Aunque 89.3% de la población de 0 a 17 años residía en municipios de media, baja y muy baja marginación –donde la mayor parte de la población tiene pocas o nulas carencias– no significa que, en un nivel de desagregación más específico no haya zonas donde las condiciones de marginación sean mayores –como las localidades que integran un municipio–.

Más allá de un enfoque geográfico para señalar la condición de vulnerabilidad de la población en edad escolar, existe la posibilidad de hacerlo a nivel de persona tomando en cuenta las dimensiones de los derechos sociales y del bienestar económico. Desde esta perspectiva se asume, en primera instancia, que la privación de alguno de los derechos básicos –educación, salud, alimentación, servicios en la vivienda, espacios en los hogares y seguridad social– reduce las posibilidades de alcanzar una calidad de vida adecuada. Por otro lado, se considera que el ingreso monetario representa un medio relevante para la adquisición de bienes y servicios, por lo que la falta de medios económicos para ellos es un factor que atenta contra el bienestar. De esta forma, se toma como referencia el valor monetario de una canasta mínima de bienes y servicios para definir si el ingreso del que dispone una persona es suficiente o no para cubrir sus necesidades alimentarias y no alimentarias; cuando la persona presenta al menos una carencia en sus derechos básicos y un ingreso que está por debajo del umbral definido, se considera que está en situación de pobreza.





Ahondamos al respecto al observar que:

- Con base en información del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) se estimó que, en 2020, 1 de cada 2 personas de 0 a 17 años vivía en condición de pobreza, es decir, tenía al menos 1 de las 6 carencias sociales que se miden y un ingreso en su hogar insuficiente para satisfacer sus necesidades básicas.
- Un subconjunto de dichas personas vivía en circunstancias más adversas, pues tenía 3 o más carencias sociales y un ingreso en su hogar que no le permitió adquirir ni la canasta alimentaria: alrededor de 1 de cada 10 niñas, niños y adolescentes se encontraba en esta condición de pobreza extrema. La acumulación de carencias coloca a las personas en condiciones de vulnerabilidad que limitan fuertemente su desarrollo personal.

Es importante destacar que la información sobre los grupos de población, expuesta con base en los datos de la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021a), no es una lista exhaustiva de todos los sectores vulnerados; además, no se consideran interseccionalidades, es decir, población que cuente con más de una de las características presentadas.

### 1.3

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

La administración de recursos públicos para proveer servicios educativos a la población, como la instalación de una escuela y la asignación del personal educativo, es una tarea compleja. Idealmente, si toda la población transitara desde la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y hasta la EMS, en las edades típicas para cursar cada nivel, entonces bastaría conocer el número de personas de cada edad, su grado de escolaridad y su ubicación geográfica para determinar dónde es necesaria una escuela, así como su nivel, tamaño, personal requerido, entre otros aspectos.

Sin embargo, la realidad es más diversa. Las condiciones socioeconómicas y las características particulares de NNAJ se combinan de tal modo que es posible observar múltiples trayectorias educativas que desafortunadamente son desiguales, porque lo ideal es que todos deberían iniciar su educación formal en preescolar a los 3 años y en primaria a los 6. Si concluyen cada grado de manera ininterrumpida, llegarán a cursar la educación secundaria a partir de los 12 años y, posteriormente, la EMS desde los 15. Si se garantiza que las personas accedan y transiten ininterrumpidamente entre los niveles de la educación obligatoria, preferentemente en las edades esperadas, todas y todos los adolescentes habrán terminado la primaria teniendo 12 años o menos, por tanto, serán atendibles en educación secundaria. En el mismo sentido, la totalidad de quienes concluyen secundaria lo haría a los 15 años o menos y, en consecuencia, sin excepción, serían atendibles en media superior.

La acumulación de carencias sociales y el contexto del sistema educativo estatal pueden generar diversos obstáculos en el avance educativo regular.

El porcentaje de población atendible en secundaria y media superior se presenta como una medida relativa que da idea del tamaño de la población que debe ser atendida sucesivamente en los niveles y tipos educativos de la educación obligatoria, de acuerdo con el nivel educativo previo concluido y su grupo de edad. Las desagregaciones de este indicador –que es uno de los principales para el seguimiento de la mejora continua de la educación– reflejan, por un lado, las áreas de oportunidad del SEN en la organización y administración de los recursos públicos y, por otro, la necesidad de priorizar acciones para atender a la diversidad de la población en condiciones de vulnerabilidad que teniendo un nivel educativo previo no puede acceder al siguiente.

Indicador principal  
de seguimiento a la mejora  
continua de la educación

### Porcentaje de población atendible, según educación previa

Entre 2018 y 2020 el porcentaje de población de 12 a 14 años con primaria terminada y, por ende, atendible en educación secundaria no presentó cambios estadísticamente significativos y se quedó en un valor cercano a 90% durante este periodo. En 2020, 1 de cada 10 adolescentes en edad para cursar ese nivel educativo no había concluido todavía la primaria, por consiguiente, no pudo avanzar al siguiente nivel de la educación básica. Tampoco la población atendible en educación media superior –aquella de entre 15 y 17 años con educación básica completa– presentó cambios significativos, es decir, se estancó en poco más de 81.0%. En este caso, esta proporción indica que 1 de cada 5 jóvenes con edad para cursar ese tipo educativo no podía hacerlo al no cumplir el antecedente de tener finalizada la educación secundaria.

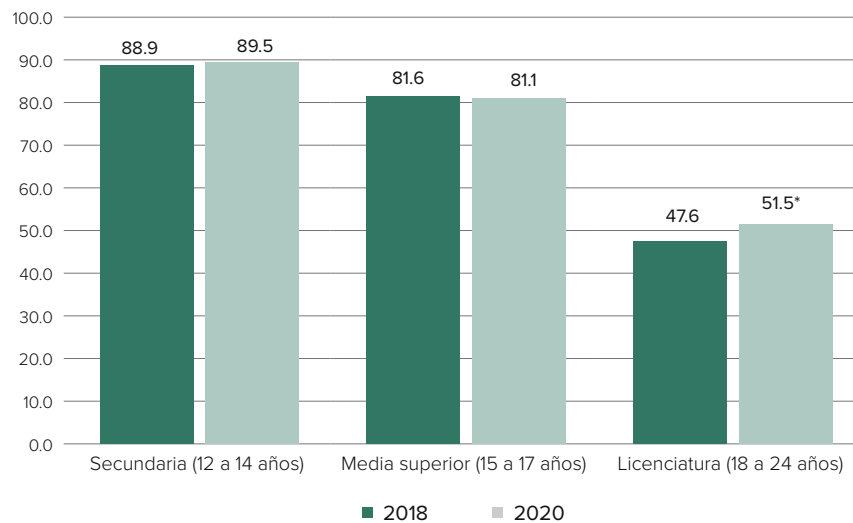
En ambos casos, estos porcentajes dan cuenta de cómo NNAJ se van rezagando en cada una de las etapas de la educación obligatoria y, posiblemente, pasen a formar parte de la población estudiantil en condición de extraedad grave que puede desencadenar en una desafiliación definitiva del sistema educativo. Aunque la mayor parte de niñas y niños logró concluir la educación primaria en la edad esperada, el hecho de que un décimo de ellos no lo hiciera es un primer indicio de un problema de rezago que se agudiza en educación secundaria y aún más en media superior.

Continúa ►



Por otra parte, también en 2020, la población de 18 a 24 años con EMS completa y en condiciones de ingresar y cursar la educación superior –en nivel de licenciatura o de técnico superior universitario– pasó de 47.6 a 51.5% (gráfica 1.3.1), lo que representó un incremento de casi 4 puntos porcentuales en un periodo de 2 años. Esto significa que más jóvenes en ese rango de edad lograron concluir la EMS en el tiempo y la edad esperados, lo cual es un avance que posiblemente esté relacionado con la obligatoriedad del tipo medio superior, establecida hace casi una década. Sin embargo, el valor de este indicador en 2020 da cuenta de que casi la mitad de la población no logró concluir la educación obligatoria mientras tuvo la edad escolar para cursarla. También muestra cómo, conforme se avanza en las etapas del sistema educativo, existe un rezago cada vez mayor en NNAJ, lo que provoca que muchos de ellos no tengan trayectorias educativas completas.

**Gráfica 1.3.1** Porcentaje de población atendible, según educación previa



\* Diferencia estadísticamente significativa con respecto a 2018.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018* (INEGI, 2019) y la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021a).



Los porcentajes de población atendible en secundaria, media superior y licenciatura a escala nacional esconden las desigualdades que enfrentan ciertos sectores de la población con limitaciones para su ingreso y permanencia en el sistema educativo, pues su trayectoria escolar es afectada en mayor medida por interrupciones temporales y definitivas.

Las personas con alguna discapacidad se enfrentan a un sistema educativo que en muchos casos no logra otorgarles una experiencia educativa pertinente, digna y segura que garantice la compleción exitosa de todas las etapas de la educación obligatoria en las edades esperadas y su paso a la educación superior (tabla 1.3.1). A fin de conocer más al respecto explicamos algunas cifras:

- En 2020 sólo 70.7% de las personas de 12 a 14 años con discapacidad había concluido la primaria, por lo que era atendible en secundaria; mientras 90.0% del mismo grupo de edad, pero sin alguna condición de discapacidad, era atendible en ese mismo nivel; la brecha en detrimento de la población con discapacidad fue de 19.3 puntos porcentuales.
- La diferencia en el porcentaje de jóvenes de 15 a 17 años –sin y con discapacidad– que tenía la secundaria terminada y podría cursar la EMS fue de 16.8 puntos porcentuales; en el primer caso alcanzó 81.6% y en el segundo, 64.8%.
- Una situación similar se observó en el porcentaje de población de 18 a 24 años atendible en educación superior a nivel licenciatura pues la brecha fue de poco más de 19 puntos porcentuales; 52% en la población sin discapacidad y 32.8% en la población con alguna condición de discapacidad.
- Entre NNAJ en edad escolar que viven en hogares donde la jefa o jefe de hogar tiene poca o nula escolaridad se observó que 81.8% de quienes tenían entre 12 y 14 años había completado la primaria y eran atendibles en secundaria. En cambio, cuando la figura principal en el hogar tenía al menos la licenciatura el porcentaje subió a 91.6%.
- Esta brecha fue mayor en el caso de la población de 15 a 17 años atendible en EMS; 89.7% de aquellos en hogares donde la jefa o el jefe cursó educación superior logró completar la educación básica, mientras que en los hogares donde éste no tuvo escolaridad formal, 63.3% tenía esta característica educativa. En cuanto a la población de 18 a 24 años, los porcentajes de jóvenes atendibles en licenciatura fueron 66.6 y 33.6%, respectivamente.
- Del conjunto de personas de 12 a 14 años en condición de pobreza extrema, es decir, que en sus hogares no había un ingreso suficiente para adquirir la canasta alimentaria y, además, tenía 3 o más carencias de los 6 considerados derechos, 84.2% había concluido la primaria y era atendible en secundaria. En cambio, aquellos, en ese mismo grupo de edad, que no se encontraban en condición de pobreza y tampoco de vulnerabilidad, pues el ingreso en sus hogares era suficiente para adquirir tanto la canasta alimentaria como la no alimentaria y además no tenían carencias sociales, 91.7% era atendible en ese nivel educativo.



**Tabla 1.3.1** Porcentaje de población atendible en educación secundaria, media superior o licenciatura por característica seleccionada, según grupo de edad escolar (2020)

Característica seleccionada	Secundaria	Media superior	Licenciatura
	12 a 14 años	15 a 17 años	18 a 24 años
<b>Nacional</b>	<b>89.5</b>	<b>81.1</b>	<b>51.5</b>
<b>Sexo</b>			
Mujer	90.0	83.4	53.0
Hombre	89.1	79.0*	50.1*
<b>Tamaño de localidad</b>			
Menor a 2 500 habitantes	88.9	77.3	42.6
Mayor o igual a 2 500 habitantes	89.7	82.4*	54.1*
<b>Condición de marginación municipal</b>			
Alta y muy alta	87.4	72.2	39.2
Media, baja y muy baja	89.8*	82.1*	52.7*
<b>Hogar indígena</b>			
Indígena	86.6	76.0	39.6
No indígena	89.9*	81.7*	52.7*
<b>Condición de HLI</b>			
HLI	83.6	67.1	33.1
No HLI	89.8*	81.7*	52.4*
<b>Condición de discapacidad</b>			
Con discapacidad	70.7	64.8	32.8
Sin discapacidad	90.0*	81.6*	52.0*
<b>Escolaridad del jefe(a) de hogar</b>			
Sin escolaridad	81.8	63.3	33.6
Básica incompleta	87.9*	74.2*	40.9*
Básica completa	90.8*	84.6*	48.6*
Media superior completa	91.2	88.4*	69.8*
Al menos licenciatura completa	91.6	89.7	66.6*
<b>Quintil de ingreso per cápita</b>			
I	88.2	74.6	41.1
II	89.9	80.3*	48.6*
III	90.0	81.0	50.9
IV	90.2	84.8*	55.1*
V	89.7	86.9	60.7*
<b>Condición de pobreza</b>			
Pobreza	88.7**	76.9**	43.0**
Pobreza extrema	84.2**	65.1**	27.2**
Pobreza moderada	89.8**	79.8**	46.9**
Vulnerable por carencias sociales	88.5**	80.5**	46.0**
Vulnerable por ingresos	91.5	88.4	73.2
No pobre y no vulnerable	91.7	90.3	73.3

\* Diferencia estadísticamente significativa con respecto a la categoría previa.

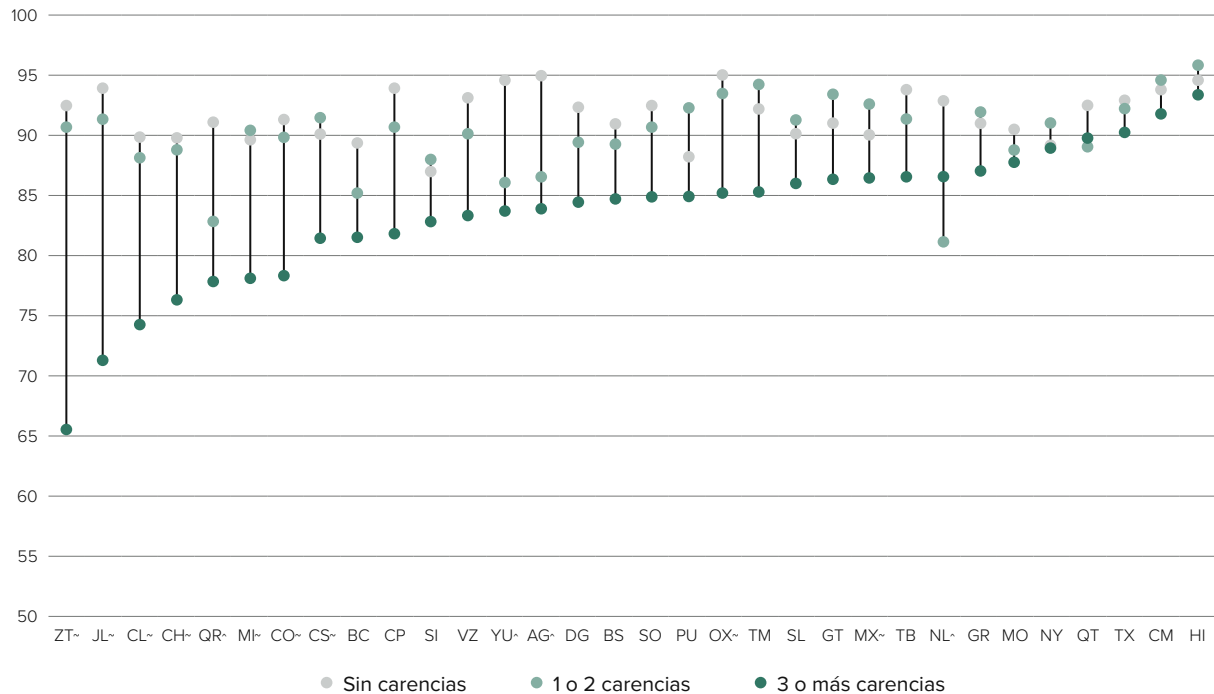
\*\* Diferencia estadísticamente significativa con respecto a la categoría No pobre y No vulnerable.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021a), el *Índice de marginación por municipio 2020* (Conapo, 2021b) y la *Medición multidimensional de la pobreza en México 2020* (Coneval, 2021b).

- La brecha entre la población en situación de pobreza extrema y aquella no pobre y no vulnerable fue más amplia en el caso de quienes tenían de 15 a 17 años: 65.1 y 90.3%, respectivamente, eran atendibles en EMS; todavía mayor fue la brecha en el grupo de edad de 18 a 24 años donde sólo 27.2% en condición de pobreza extrema había concluido la EMS o era atendible en educación superior, mientras que 73.3% del grupo no pobre y no vulnerable estaba en la misma situación.

La acumulación de carencias sociales puede generar brechas entre NNAJ que enfrentan diferentes circunstancias que obstaculizan su avance educativo regular, además, el contexto que los rodea puede agudizar aún más su situación de vulnerabilidad. Un ejemplo es el hecho de que el porcentaje de quienes cuentan con educación primaria, secundaria y media superior completa en la edad escolar esperada y que son atendibles en el nivel o tipo educativo siguiente es diferente entre las entidades federativas para la población que cuenta con el mismo número de carencias sociales (gráfica 1.3.2):

**Gráfica 1.3.2** Porcentaje de población de 12 a 14 años atendible en educación secundaria por entidad federativa, según cantidad de carencias sociales (2020)



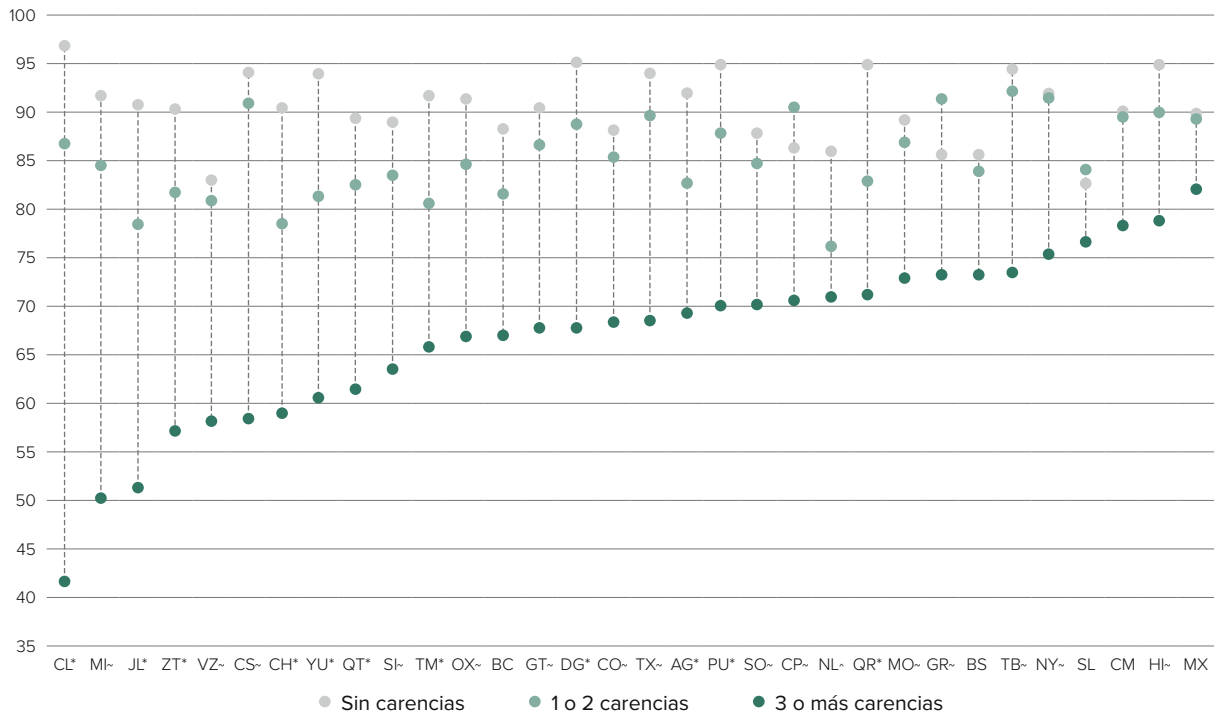
^ Diferencia estadísticamente significativa de 95% de confianza únicamente entre las categorías Sin carencias y 1 o 2 carencias.

~ Diferencia estadísticamente significativa de 95% de confianza únicamente entre las categorías 1 o 2 carencias y 3 o más carencias.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021a) y la *Medición multidimensional de la pobreza en México 2020* (Coneval, 2021b).

- En Zacatecas, en el conjunto de población de 12 a 14 años con 3 o más carencias sociales sólo 65.5% era atendible en secundaria; en cambio, en Hidalgo, Ciudad de México, Tlaxcala y Querétaro, el porcentaje de población atendible en este nivel que tenía el mismo número de carencias fue mayor a 90.0%.
- En Coahuila, Michoacán, Quintana Roo, Chihuahua, Colima, Jalisco y Zacatecas se observó una gran diferencia en este indicador entre la población sin carencias y aquella con 3 o más carencias sociales, la brecha fue de al menos 13 puntos porcentuales. En cambio, en Guerrero, Morelos, Nayarit, Querétaro, Tlaxcala, Ciudad de México e Hidalgo no hubo diferencias entre la población con al menos 3 carencias, la que registró tener 1 o 2 de ellas o ninguna. Es decir, en este último conjunto de entidades, independientemente del contexto socioeconómico, la mayoría de niñas y niños –aproximadamente 90%– terminó la educación primaria en la edad esperada y pudo avanzar a la secundaria.
- Resulta relevante que la mayoría de las entidades –excepto Quintana Roo, Yucatán, Aguascalientes y Nuevo León– no registró brechas significativas entre el porcentaje de población con educación primaria terminada y atendible en secundaria con 1 o 2 carencias y aquella que no presentaba carencias sociales.
- En el caso de la población de 15 a 17 años atendible en EMS, la brecha más amplia entre la población con y sin carencias sociales se observó en Colima, donde de los que tenían 3 o más carencias, sólo 41.5% terminó la educación secundaria en la edad esperada y podía avanzar a media superior; mientras que 96.8% de la población en el mismo rango de edad sin carencias sociales se encontraba en esta circunstancia.
- En el porcentaje de quienes eran atendibles en EMS se observó un mayor número de entidades en las que había brechas significativas entre la población con 1 o 2 carencias y la que reportó no tenerlas. Es decir, en el nivel secundaria empiezan a pesar las condiciones adversas de la población más desfavorecida que provocan una trayectoria educativa irregular o separada de la ideal.
- En este indicador, destacó el caso del estado de México donde no se registraron diferencias significativas entre la población con al menos 3 carencias sociales, con 1 o 2 y sin éstas y, además, los adolescentes lograron terminar la secundaria y ser susceptibles de ser atendidos en EMS en un porcentaje por arriba de 80.0% –independientemente de las condiciones socioeconómicas– (gráfica 1.3.3).
- El porcentaje de población de 18 a 24 años con EMS completa y atendible en licenciatura fue el más extremo en cuanto a las diferencias, según el número de carencias sociales; en las 32 entidades se registró una diferencia de al menos 40 puntos porcentuales. Esto da idea de que conforme se avanza en los niveles de la educación obligatoria el contexto socioeconómico está cada vez más estrechamente relacionado con su finalización en la edad esperada (gráfica 1.3.4).
- El caso más paradigmático es Nuevo León donde, por un lado, 7 de cada 10 jóvenes de 18 a 24 años sin carencias sociales contaban con EMS finalizada y eran atendibles en el nivel licenciatura de la educación superior y, por otro, sólo 5 de cada 100 lo eran cuando tenían al menos 3 carencias sociales.

**Gráfica 1.3.3** Porcentaje de población de 15 a 17 años atendible en educación media superior por entidad federativa, según cantidad de carencias sociales (2020)



\* Diferencia estadísticamente significativa de 95% de confianza entre categorías consecutivas, según cantidad de carencias.

^ Diferencia estadísticamente significativa de 95% de confianza únicamente entre las categorías Sin carencias y 1 o 2 carencias.

~ Diferencia estadísticamente significativa de 95% de confianza únicamente entre las categorías 1 o 2 carencias y 3 o más carencias.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021a) y la *Medición multidimensional de la pobreza en México 2020* (Coneval, 2021b).

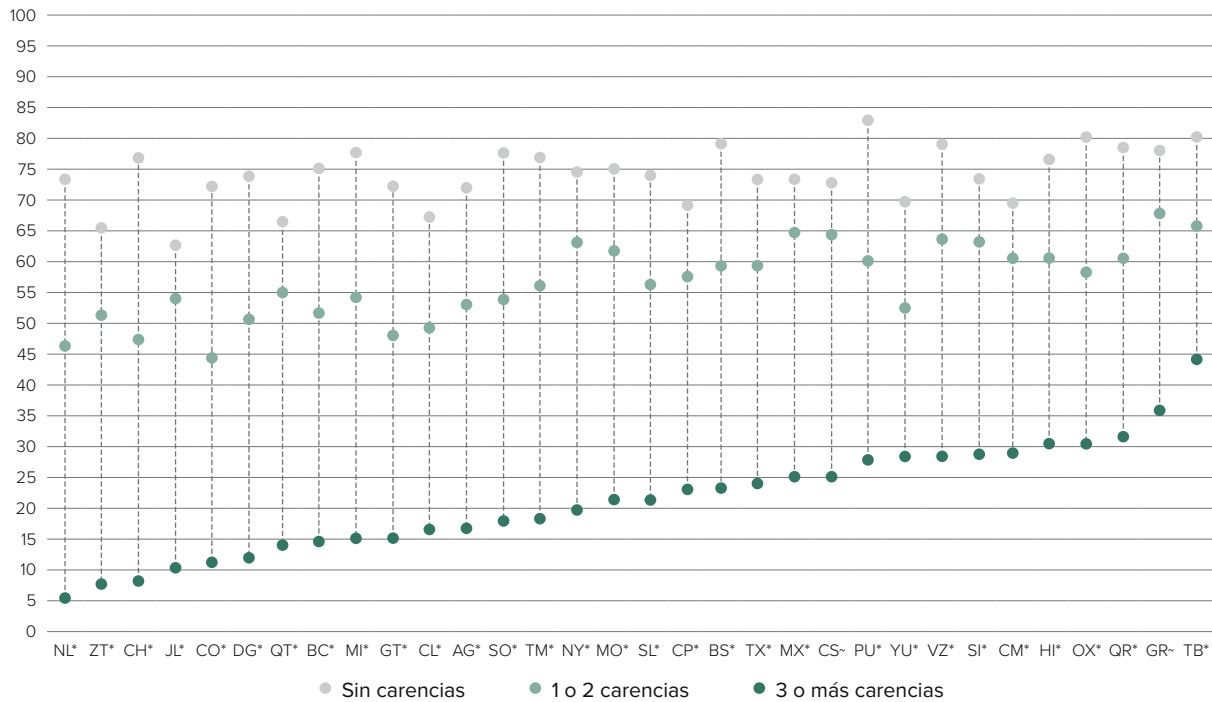
Hay un conjunto de personas de 15 años y más que no tiene estudios formales o cursó la primaria o la secundaria sin concluirlos, por lo que, es población objetivo del sistema de educación para adultos.<sup>4</sup> Dado que el derecho a la educación no expira con la edad ni bajo alguna otra condición, la población en circunstancias de rezago podría completar su educación formal si accediera a dicho servicio educativo mediante opciones como el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) o una instancia equivalente en su entidad. Gran parte de esta población está constituida por adultos en edad de retiro, pero también hay adolescentes y jóvenes que estaban en condición de extraedad y se fueron rezagando cada vez más hasta desafilarse del sistema educativo escolarizado en EB (tabla 1.3.2):

<sup>4</sup> La obligatoriedad de cada nivel educativo ha sido gradual, los cambios en la legislación han ocurrido en distintos años, por ello, con base en el presente indicador, no en todos los casos se podría argumentar que una persona tiene o no el grado de escolaridad que señalaba la ley cuando estaban en el rango de edad típico para asistir a la escuela. Sin embargo, sí da una idea acerca del tamaño relativo de la población que actualmente no tiene el grado de escolaridad mínimo que actualmente se considera básico.





**Gráfica 1.3.4** Porcentaje de población de 18 a 24 años atendible en licenciatura por entidad federativa, según cantidad de carencias sociales (2020)



\* Diferencia estadísticamente significativa de 95% de confianza entre categorías consecutivas, según cantidad de carencias.

~ Diferencia estadísticamente significativa de 95% de confianza únicamente entre las categorías 1 o 2 carencias y 3 o más carencias.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021a) y la *Medición multidimensional de la pobreza en México 2020* (Coneval, 2021b).

- En 2020, 30.0% de la población de 15 o más años en el país era atendible en la educación para adultos; alrededor de 29 millones de personas. El porcentaje de mujeres en esa condición fue 30.7%, cifra ligeramente superior a la de los hombres, 29.3%.
- En el caso de las personas adultas mayores de 65 años o más, esta cifra ascendió a 72.2% con una diferencia más amplia entre hombres y mujeres con 75.1 y 68.9%, respectivamente.
- En el grupo de edad de 15 a 24 años, el porcentaje de personas sin EB completa atendible por el sistema para adultos fue apenas de 11.4% y para el conjunto de la población que representa una gran parte de la fuerza laboral del país (de 25 a 64 años) el porcentaje alcanzó 28.5%. Esto da una idea de que en las generaciones más jóvenes es cada vez más frecuente la finalización de al menos la secundaria en la edad esperada. Por otra parte, en estos grupos de edad ya no se observó una brecha en detrimento de las mujeres, incluso, entre las personas más jóvenes el porcentaje de población atendible en el sistema para adultos fue mayor en los hombres –12.7% en comparación de 10.1% en las mujeres–.

**Tabla 1.3.2** Porcentaje de población atendible en educación para adultos por característica seleccionada, según grupo de edad (2020)

Característica seleccionada	15 a 24 años	25 a 64 años	65 o más años	15 o más años
<b>Nacional</b>	<b>11.4</b>	<b>28.5</b>	<b>72.2</b>	<b>30.0</b>
<b>Sexo</b>				
Mujer	10.1	28.8	75.1	30.7
Hombre	12.7*	28.3	68.9*	29.3*
<b>Tamaño de localidad</b>				
Menor a 2 500 habitantes	18.4	49.5	92.8	47.6
Mayor o igual a 2 500 habitantes	9.3*	23.0*	66.1*	25.2*
<b>Condición de marginación municipal</b>				
Alta y muy alta	24.1	58.7	94.7	54.9
Media, baja y muy baja	10.2*	26.1*	70.1*	27.9*
<b>Hogar indígena</b>				
Indígena	21.2	52.9	91.7	50.6
No indígena	10.5*	26.3*	70.2*	28.1*
<b>Condición de HLI</b>				
HLI	29.7	61.8	93.0	62.0
No HLI	10.6*	26.4*	70.3*	28.0*
<b>Condición de discapacidad</b>				
Con discapacidad	32.8	53.1	83.9	66.2
Sin discapacidad	10.9*	27.0*	67.0*	26.8*
<b>Quintil de ingreso per cápita</b>				
I	20.3	48.2	89.9	45.9
II	13.2*	36.6*	86.6*	36.7*
III	11.1*	30.5*	81.1*	31.8*
IV	7.9*	23.3*	72.5*	25.8*
V	4.8*	11.6*	45.2*	15.1*
<b>Condición de pobreza</b>				
Pobreza	16.7**	43.7**	91.6**	42.2**
Pobreza extrema	29.8**	65.5**	96.7**	59.3**
Pobreza moderada	13.4**	38.6**	90.5**	38.2**
Vulnerable por carencias sociales	11.5**	33.1**	86.1**	34.7**
Vulnerable por ingresos	2.7**	13.2**	56.9**	16.4**
No pobre y no vulnerable	1.6	7.6	35.1	10.2

\* Diferencia estadísticamente significativa con respecto a la categoría previa.

\*\* Diferencia estadísticamente significativa con respecto a la categoría No pobre y No vulnerable.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021a), el *Índice de marginación por municipio 2020* (Conapo, 2021b) y la *Medición multidimensional de la pobreza en México 2020* (Coneval, 2021b).

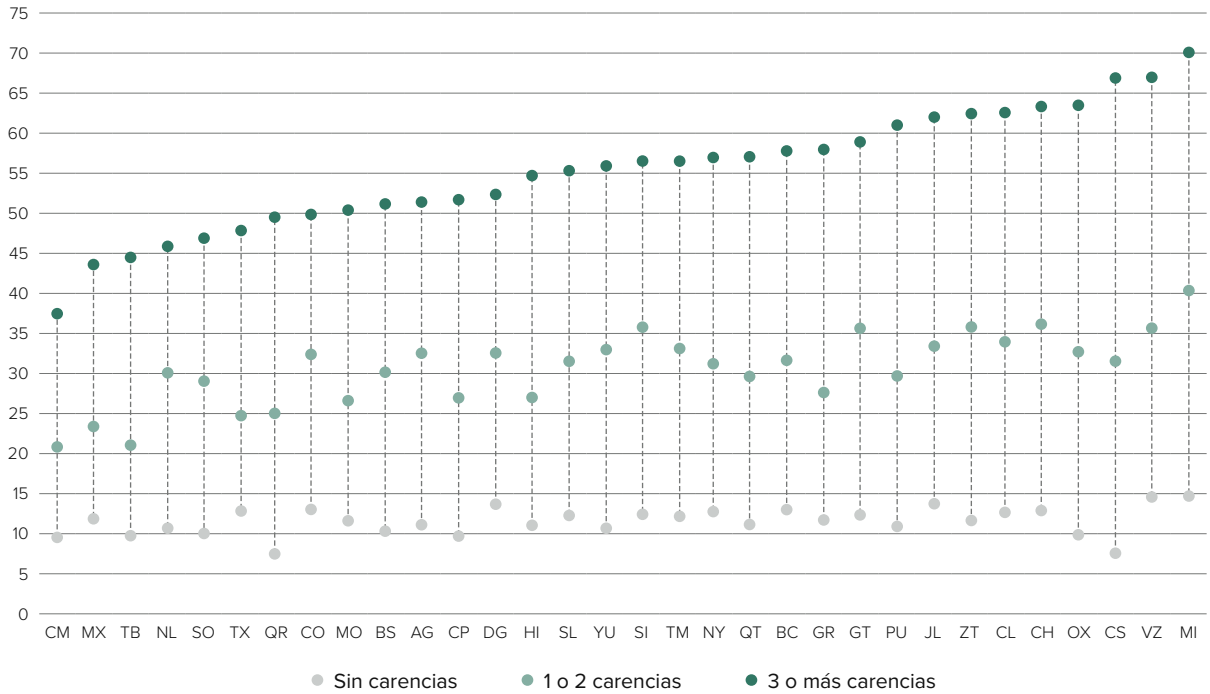


Los grupos de población en condición de discapacidad, hablantes de lengua indígena o que vivían en condición de pobreza extrema fueron más susceptibles de tener trayectorias educativas interrumpidas. Así lo demostraron las cifras:

- En el grupo de edad de 15 o más años, 66.2% de la población en condición de discapacidad era atendible en el sistema para adultos al no tener concluida la EB, mientras que este porcentaje se redujo a 26.8% en la población sin discapacidad.
- En el grupo de población con 3 o más carencias sociales y con un ingreso insuficiente para satisfacer sus necesidades alimentarias, 59.3% era atendible en el sistema para adultos, sin embargo, sólo 10.2% lo era en la población no pobre y no vulnerable. Esto representaba una brecha de 49.1 puntos porcentuales entre ambos conjuntos de población, la más grande entre las características seleccionadas.
- También hay grandes diferencias entre la población HLI y la no hablante, con porcentajes de 62.0 y 28.0%, respectivamente, entre las personas de 15 años y más.

En las entidades el porcentaje de población atendible en el sistema de educación para adultos osciló entre 7.4% en Quintana Roo y 14.6% en Michoacán en la que no presentó carencias sociales, mientras que en aquella con 3 o más hubo diferencias: los porcentajes más altos fueron en Michoacán (70.2%), Veracruz (66.9%) y Chiapas (66.8%); en el estado de México (43.6%), Tabasco (44.5%), Nuevo León (45.7%), Sonora (47.0%), Tlaxcala (47.9%) y Quintana Roo (49.5%) el porcentaje estuvo por debajo de 50.0%; Ciudad de México tuvo el menor porcentaje (37.6%). En todas las entidades se observó una gran brecha entre la población con y sin carencias sociales (gráfica 1.3.5).

**Gráfica 1.3.5** Porcentaje de población de 15 años o más atendible en educación para adultos por entidad federativa, según cantidad de carencias sociales (2020)



Nota: en todas las entidades se observaron diferencias estadísticamente significativas de 95% de confianza entre categorías consecutivas, según cantidad de carencias.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021a) y la *Medición multidimensional de la pobreza en México 2020* (Coneval, 2021b).



## **R1.1** Uso de tecnologías de la información y la comunicación

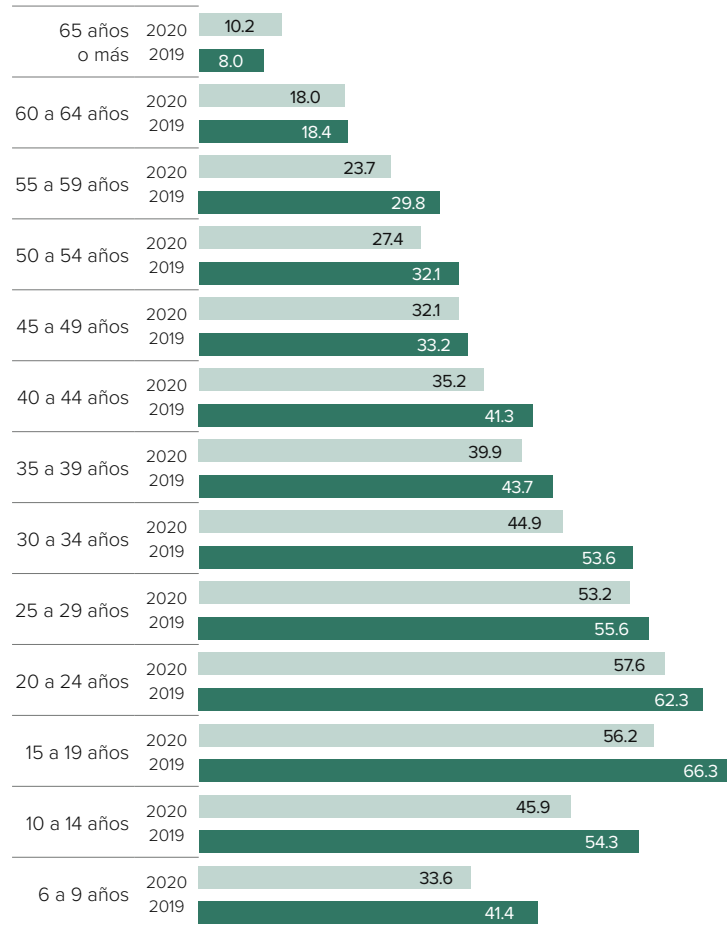
El sector educativo no ha sido la excepción en el auge del uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ya que éstas se han convertido en un elemento medular para casi cualquier ámbito de la vida actual; tal es su importancia que a partir de 2013 su acceso se considera un derecho constitucional, en 2014 se reconoció la necesidad de fomentar el uso de las TIC desde el SEN y en 2019 se reafirmó esta idea, pero mediante una estrategia más ambiciosa definida en la agenda digital educativa (Segob, 2013; SEP, 2014 y 2019). Aunque el conocimiento que abarca este tema es amplio y complejo, aquí se muestran indicadores acerca de su uso en los hogares, y en el apartado R1.2 se comenta su utilización en el ámbito escolar.

La computadora es uno de los principales dispositivos que forman parte de las TIC.<sup>5</sup> Con base en datos de 2019 y 2020, se observó que hubo un uso más intensivo de este recurso entre la población menor a 29 años; mientras que en los adultos, su uso fue gradualmente menor entre mayor edad tenían. Asimismo, en todas las edades un sector de la población no sabía usar este dispositivo; esta condición destacó en edades tempranas, esperadas para cursar la educación primaria, y fue gradualmente menor en las edades típicas de formación en educación secundaria y media superior. A partir de los 20 años volvió a incrementarse progresivamente el uso con la edad (gráfica R1.1a).

Aunque existe una asociación entre el grado de escolaridad y el uso de computadora –pues la población que aprendió a usarla en la escuela fue mayor en edades cercanas a las típicas para cursar la educación secundaria y media superior–, todavía se encontraron datos respecto a que gran parte de este grupo de personas aprendió a usarla fuera de la escuela; incluso en 2020 se detectó un porcentaje mayor que en 2019 en cuanto a quienes aprendieron a usar la computadora fuera del ámbito escolar, el cual aparentemente podría estar asociado con la necesidad de clases a distancia que generó la contingencia sanitaria por covid-19 (gráfica R1.1b).

<sup>5</sup> En este apartado, el concepto de computadora se usa para referirse indistintamente a estos dispositivos: computadora portátil, de escritorio o tableta.

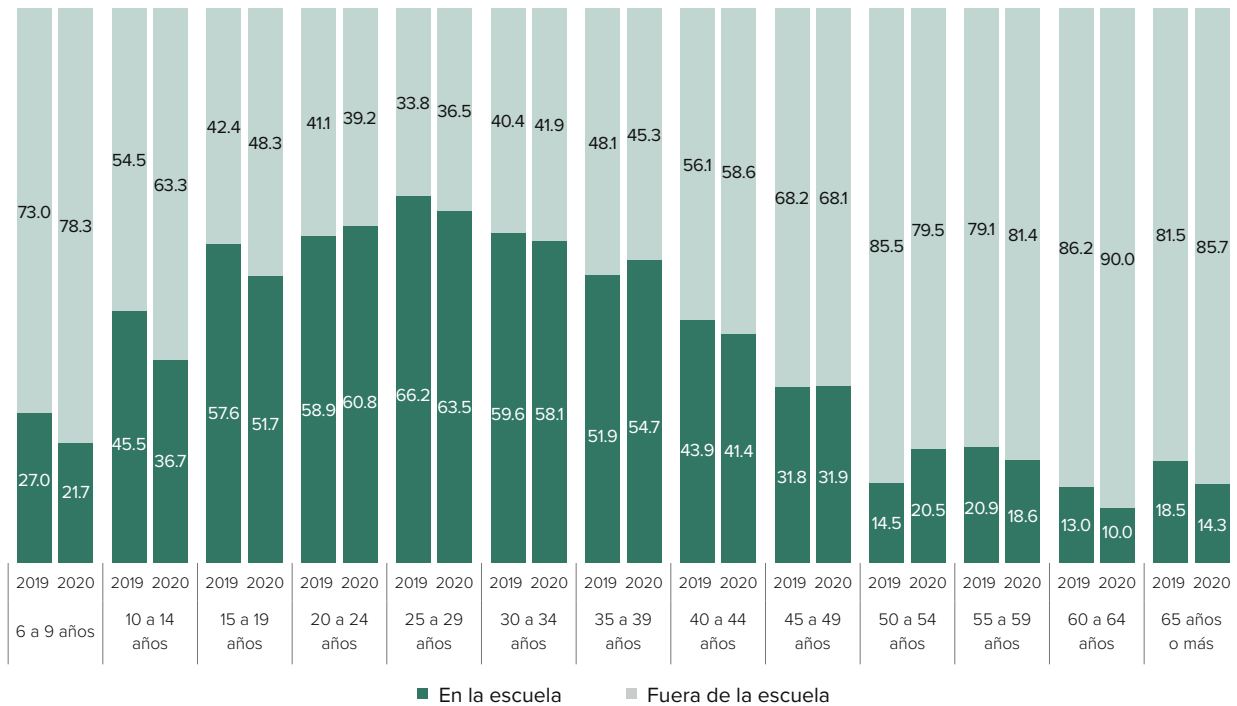
**Gráfica R1.1a** Porcentaje de población que usa computadora por grupo de edad (2019 y 2020)



**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2019 y 2020* (INEGI, 2020a y 2021b).



**Gráfica R1.1b** Porcentaje de población que aprendió a usar la computadora fuera de la escuela, según grupo de edad (2019 y 2020)

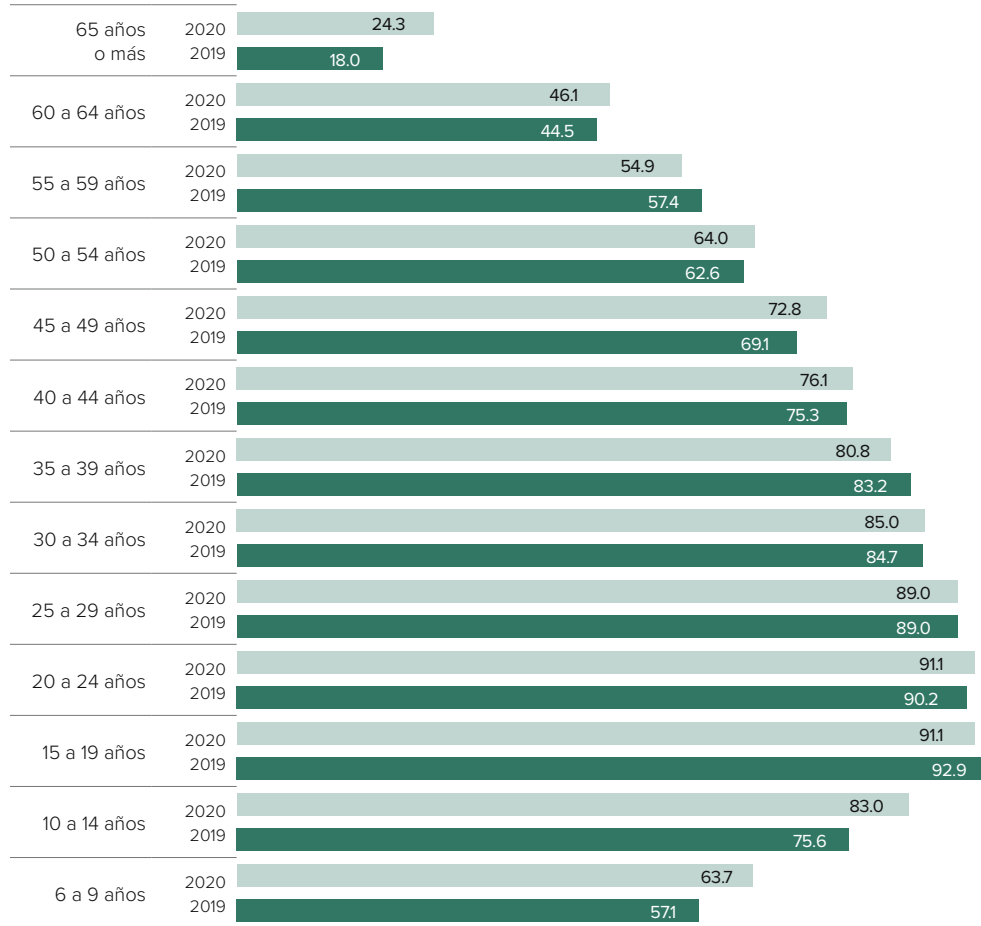


**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2019 y 2020* (INEGI, 2020a y 2021b).

Internet es otro elemento de las TIC, cuyo uso se ha generalizado en los últimos años y se ha convertido en un valioso recurso en el sector educativo en el periodo de contingencia sanitaria. De manera similar al empleo de la computadora, la edad es un factor importante en el uso de internet, tanto en 2019 como en 2020 fue más intensivo en los jóvenes y gradualmente menos entre los adultos (gráfica R1.1c). Tal vez debido a que actualmente existe una gran diversidad de dispositivos más asequibles que una computadora para acceder a internet –como teléfonos móviles y tabletas– la disponibilidad y el uso de éste en los hogares mexicanos han aumentado considerablemente, pero aún hay personas de todas las edades que no recurren a esta herramienta por desconocimiento.

Continúa ►

**Gráfica R1.1c** Porcentaje de población que usa internet por grupo de edad  
(2019 y 2020)



**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2019 y 2020* (INEGI, 2020a y 2021b).





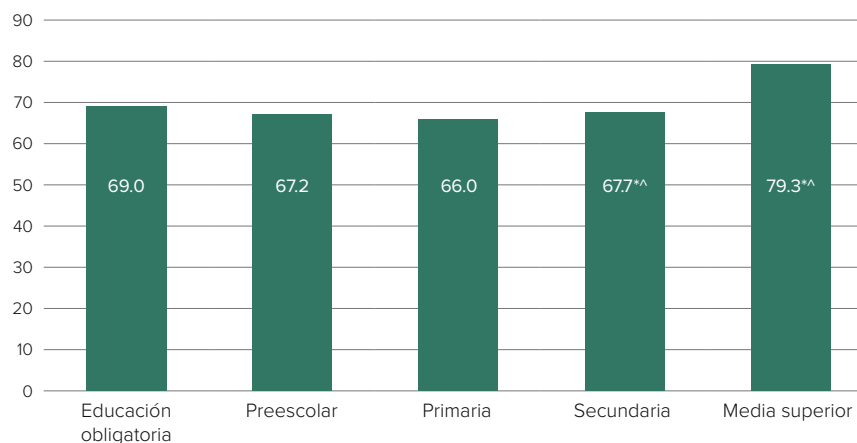


## R1.2 Uso de tecnologías de la información y la comunicación en la escuela

En los últimos años, los esfuerzos de la sociedad y el Estado mexicano por colocar el tema de las TIC en los planes de estudio han sido grandes, por lo que se han implementado acciones y cambios normativos como el instaurado en la Ley General de Educación, que a partir de 2019 establece la creación de una afanosa agenda para potenciar gradualmente el uso de TIC en las escuelas, lo que implica generar información para dar seguimiento a los avances en esta tarea atribuida al SEN.

Recientemente el uso de algunas TIC en las escuelas se potenció por factores ajenos a la política educativa debido a la contingencia sanitaria por covid-19, que comenzó a principios de 2020, y el consecuente requerimiento de las autoridades gubernamentales para confinamiento de la población en sus hogares, lo que llevó a gran parte de los estudiantes a continuar la labor educativa fuera de los centros escolares. Del total de quienes cursaron la educación básica y la media superior en el ciclo escolar 2021-2022, alrededor de 70.0% lo hizo en una modalidad híbrida o a distancia, pero en EMS dicha cifra llegó a 79.3% (gráfica R1.2a).

**Gráfica R1.2a** Porcentaje de estudiantes que asistió a clases en modalidad a distancia (ciclo escolar 2021-2022)



\* Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto al total de educación obligatoria.

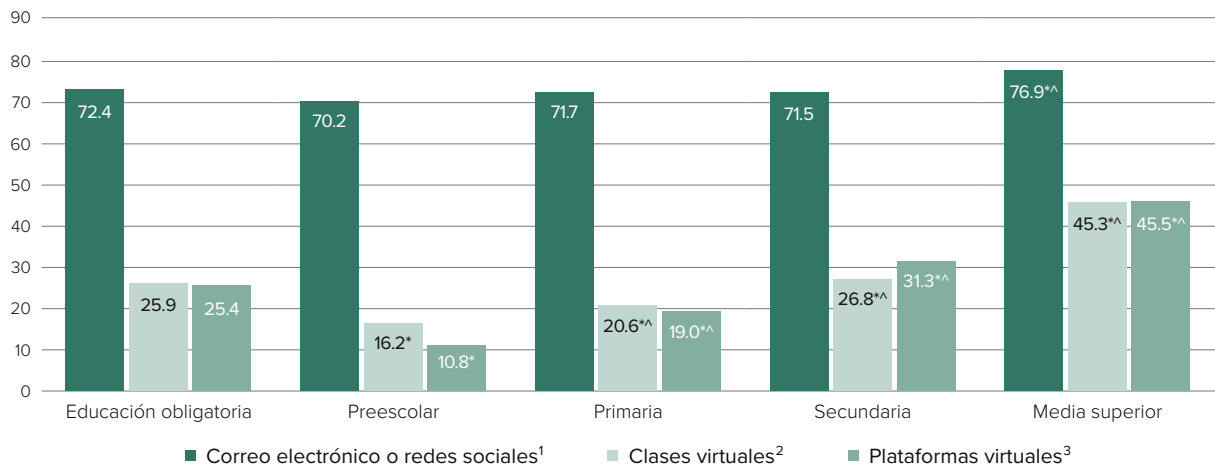
<sup>^</sup> Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto al nivel o tipo educativo previo.

Nota: en 96.0% de los casos que exclusivamente tomó clases a distancia fue debido a la contingencia de covid-19.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación 2021* (INEGI, 2022a).

En el ciclo escolar 2021-2022 destacó el uso del correo electrónico o redes sociales para la interacción entre docentes y estudiantes. En EB alrededor de 7 de cada 10 estudiantes recurrieron a esta opción, y en EMS 3 de cada 4; mientras que el uso de programas o aplicaciones más sofisticadas, que permiten establecer clases en tiempo real o realizar actividades en línea, se dio con mayor frecuencia entre más alto era el nivel educativo en EB, y destacó aún más en la EMS, donde aproximadamente 4 de cada 9 estudiantes los usó (gráfica R1.2b). Además, entre los dispositivos más utilizados entre los estudiantes de educación básica y media superior para realizar tareas, trabajos o proyectos escolares, en primer lugar se encontró el celular inteligente, en segundo, la computadora y, en tercer lugar, la tableta; el uso de la computadora fue más intensivo mientras mayor fue el nivel educativo, por un lado, en preescolar 1 de cada 10 estudiantes la empleó, mientras que en EMS fueron casi 3 de cada 5 (gráfica R1.2c).

**Gráfica R1.2b** Porcentaje de estudiantes cuyos docentes requirieron usar algún medio tecnológico para las clases (ciclo escolar 2021-2022)



<sup>1</sup> Por ejemplo: Facebook, WhatsApp, Twitter.

<sup>2</sup> Por ejemplo: Google Meet, Teams, Zoom, Blue Jeans.

<sup>3</sup> Por ejemplo: Google Classroom, Aplícate, Moodle.

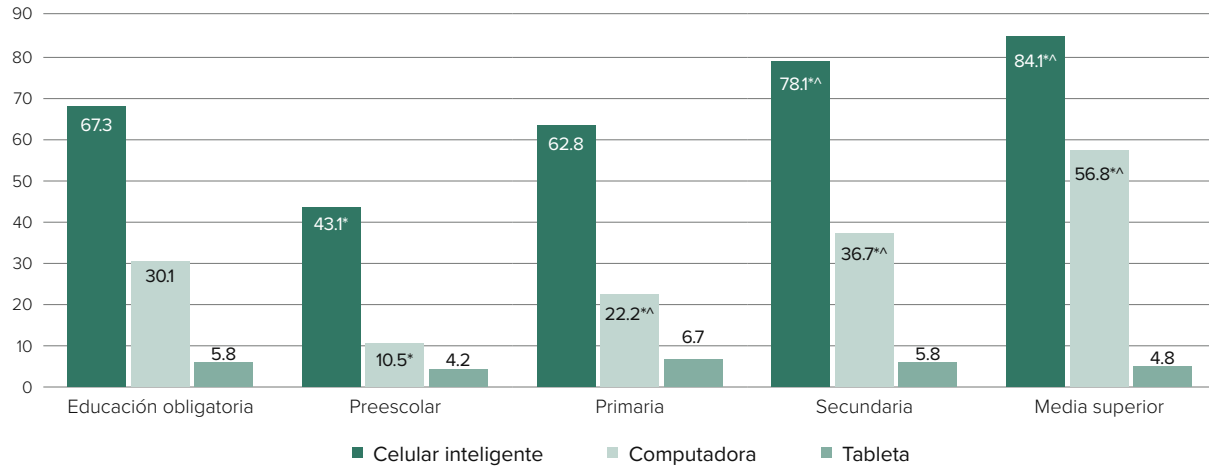
\* Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto al total de educación obligatoria.

^ Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto al nivel o tipo educativo previo.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación 2021* (INEGI, 2022a).



**Gráfica R1.2c** Porcentaje de estudiantes que usaron tecnologías de la información para realizar tareas, trabajos o proyectos (ciclo escolar 2021-2022)



\* Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto al total de educación obligatoria.

<sup>^</sup> Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto al nivel o tipo educativo previo.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación 2021* (INEGI, 2022a).

## 1.4

### Gasto en educación



Conocer el monto de las asignaciones en los programas de gasto resulta fundamental para entender cómo y en qué medida es posible atender los desafíos que plantea el cumplimiento del derecho a la educación.

El financiamiento educativo, público o privado, provee recursos económicos para sustentar factores elementales del funcionamiento del SEN como nómina del personal en los centros escolares, materiales educativos, mantenimiento de las instalaciones, mejora de la infraestructura, entre otros. Si éstos son insuficientes o no se gestionan de manera adecuada, difícilmente se alcanzará el objetivo que originaron los servicios educativos. Conocer el monto de las asignaciones en los programas de gasto es importante para entender cómo y en qué medida es posible atender los desafíos que plantea cumplir con el derecho a la educación, más en un entorno económico donde puede haber escasez. Algunas ideas del análisis relativo al gasto en educación:

- En 2021, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2021b) estimó que el gasto nacional en educación ascendería a 1.5 billones de pesos, equivalente a 6.1% del PIB del país.
- Del financiamiento al gasto nacional en educación, el federal representó alrededor de 60.0% en los últimos años. Se prevé un presupuesto de 942 924.9 millones de pesos para 2022 destinados a educación, cultura, deporte, ciencia y tecnología. La mayor parte de este monto será para EB –56.9%–, seguida de EMS con 13.9% y superior con 15.4%. Cabe señalar que esta distribución por niveles y tipos educativos se ha mantenido casi sin cambios desde 2013 (tabla 1.4.1).

**Tabla 1.4.1** Gasto federal en educación, cultura, deporte, ciencia y tecnología (2013-2022)

Año	Básica	Educación para adultos	Media superior	Superior	Posgrado	Ciencia y tecnología	Deporte, recreación y cultura	Otros	Total
<b>Millones de pesos a precios corrientes</b>									
2013	366 850.4	8 265.7	73 492.7	100 847.1	4 868.8	42 735.3	25 927.5	47 646.4	670 633.9
2014	396 974.7	5 368.3	85 070.3	111 553.9	6 835.7	50 794.9	27 147.7	47 506.9	731 252.4
2015	430 650.8	5 175.9	92 053.5	114 870.0	6 941.5	55 608.8	28 467.9	45 739.1	779 507.6
2016	442 114.4	5 277.2	96 334.6	120 283.3	7 667.9	54 228.0	23 323.7	35 066.2	784 295.3
2017	445 001.1	4 629.1	94 504.3	117 419.5	7 776.0	51 617.9	19 937.5	43 675.0	784 560.3
2018	459 797.7	5 190.8	97 033.4	124 648.1	7 859.6	52 342.2	21 056.9	45 203.8	813 132.5
2019	483 366.5	4 448.9	105 514.9	133 562.5	7 970.4	48 140.9	20 081.4	38 784.9	841 870.5
2020	501 200.7	4 329.7	113 989.9	139 730.0	7 991.8	48 965.8	18 501.4	33 423.4	868 132.7
2021e	511 554.4	4 391.3	120 564.1	139 113.3	8 753.0	51 239.1	20 968.7	33 738.7	890 322.6
2022e	536 220.6	4 602.0	131 314.6	145 226.4	9 168.3	55 833.1	22 046.7	38 513.2	942 924.9
<b>Distribución porcentual</b>									
2013	54.7	1.2	11.0	15.0	0.7	6.4	3.9	7.1	100.0
2014	54.3	0.7	11.6	15.3	0.9	6.9	3.7	6.5	100.0
2015	55.2	0.7	11.8	14.7	0.9	7.1	3.7	5.9	100.0
2016	56.4	0.7	12.3	15.3	1.0	6.9	3.0	4.5	100.0
2017	56.7	0.6	12.0	15.0	1.0	6.6	2.5	5.6	100.0
2018	56.5	0.6	11.9	15.3	1.0	6.4	2.6	5.6	100.0
2019	57.4	0.5	12.5	15.9	0.9	5.7	2.4	4.6	100.0
2020	57.7	0.5	13.1	16.1	0.9	5.6	2.1	3.9	100.0
2021	57.5	0.5	13.5	15.6	1.0	5.8	2.4	3.8	100.0
2022	56.9	0.5	13.9	15.4	1.0	5.9	2.3	4.1	100.0
<b>Millones de pesos a precios de 2018</b>									
2013	448 323.1	10 101.4	89 814.5	123 244.0	5 950.1	52 226.2	31 685.7	58 228.0	819 572.9
2014	466 395.0	6 307.1	99 946.8	131 061.7	8 031.1	59 677.6	31 895.1	55 814.6	859 128.9
2015	492 559.4	5 920.0	105 286.8	131 383.2	7 939.4	63 602.9	32 560.4	52 314.3	891 566.3
2016	491 793.9	5 870.2	107 159.5	133 799.2	8 529.6	60 321.5	25 944.5	39 006.6	872 425.0
2017	466 803.3	4 855.9	99 134.4	123 172.3	8 156.9	54 146.8	20 914.3	45 814.7	822 998.7
2018	459 797.7	5 190.8	97 033.4	124 648.1	7 859.6	52 342.2	21 056.9	45 203.8	813 132.5
Crecimiento 2013-2018	0.5	-12.5	1.6	0.2	5.7	0.0	-7.8	-4.9	-0.2
2019	466 408.1	4 292.8	101 813.0	128 876.6	7 690.8	46 451.9	19 376.9	37 424.2	812 334.3
2020	467 728.6	4 040.6	106 377.2	130 398.3	7 458.1	45 695.7	17 265.8	31 191.3	810 155.5
2021e	451 693.1	3 877.4	106 455.8	122 834.5	7 728.8	45 243.2	18 515.0	29 790.6	786 138.4
2022e	451 391.7	3 874.0	110 540.9	122 251.9	7 717.9	47 000.4	18 558.9	32 420.5	793 756.2
Crecimiento 2019-2022	-1.1	-3.4	2.8	-1.7	0.1	0.4	-1.4	-4.7	-0.8

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

**Fuentes:** Mejoramiento, cálculos con base en la Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2013-2020 (SHCP, 2021a), el Presupuesto de Egresos de la Federación 2021-2022 (SHCP, 2021b), y el Índice Nacional de Precios al Consumidor (INEGI, 2022c).



En términos nominales o corrientes, el Gasto Federal en Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología (GFE) se ha incrementado cada año, pero si se considera que los factores del sistema educativo cada vez tienen un precio mayor –el aumento de los salarios, el encarecimiento de los insumos para materiales escolares, equipo y mantenimiento de infraestructura, etcétera– entonces el gasto federal en realidad no ha crecido lo suficiente para adquirir, al menos, los mismos bienes y servicios que en años anteriores; además, los recortes o reasignaciones presupuestales también han contribuido a este decrecimiento:

- Se estima que en el sexenio 2013-2018 el GFE decreció anualmente 0.2%, los rubros con mayor reducción fueron: educación para adultos, -12.5% en promedio cada año, y deporte, recreación y cultura, -7.8% promedio anual.
- En el periodo 2019-2022, el GFE disminuyó -0.8% anual y los rubros con mayor afectación fueron educación para adultos, la educación superior y el destinado a deportes, recreación y cultura y educación básica, en ese orden. En ambos periodos, los recursos para EMS han crecido, 1.6 y 2.8% anual, respectivamente.

El programa presupuestario es un instrumento mediante el cual se asignan recursos públicos para tratar de resolver un problema o satisfacer una necesidad social específica y nos permite tener una visión más detallada de la estructura del presupuesto federal y su reestructuración a lo largo de las administraciones sexenales. En el caso de la educación obligatoria hay un gran número de programas, pero en los últimos años se ha identificado que básicamente son 10 en EB y 11 en EMS los que encabezan la política educativa federal, debido a la cantidad de sus recursos y su importancia para mantener la operación continua del SEN. Con el objetivo de saber más al respecto se presenta la siguiente información:

- En EB fueron 10 programas presupuestarios que entre 2013 y 2022 concentraron alrededor de 99.0% del total destinado a este rubro. Los más relevantes fueron los canalizados al pago de la nómina del personal educativo: el Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (Fone), que representó 79.1% del presupuesto para EB en 2022 y el programa Servicios de Educación Básica en la Ciudad de México con 7.9% en ese mismo año (tabla 1.4.2). Estos recursos son tan importantes para el funcionamiento del sistema educativo que para las entidades federativas, de su presupuesto público estatal, representaron desde 1 de cada 10 pesos hasta 1 de cada 4 pesos (gráfica 1.4.1).<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Los recursos del programa Servicios de Educación Básica en la Ciudad de México representan en esta entidad lo que el Fone es para las otras entidades federativas.

**Tabla 1.4.2** Gasto federal en educación básica por programa presupuestario (2013-2022)

Programa presupuestario	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021e	2022e
<b>Millones de pesos a precios de 2018</b>										
Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (Fone) <sup>1</sup>	355453.0	360611.5	392381.3	394849.1	381139.3	375683.6	376633.9	375973.7	360307.0	357198.8
Servicios de Educación Básica en la Ciudad de México	39751.8	36161.7	38126.6	38624.4	37009.4	35123.1	33851.3	35365.2	35891.8	35465.4
Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar <sup>2</sup>	19173.6	21257.8	20616.9	22474.9	18126.6	18908.7	23144.1	27072.8	28199.8	27956.7
La Escuela es Nuestra	-	-	-	-	-	-	2503.1	6766.1	10843.2	11755.2
Fondo de Aportaciones Múltiples	7338.4	7567.4	7442.0	7598.6	7837.2	8126.6	8853.6	8876.2	8325.7	8830.8
Educación inicial y Básica comunitaria	5610.0	5078.2	5281.9	5122.0	4375.9	4634.6	4248.2	3545.3	3382.0	4435.2
Producción y distribución de libros y materiales educativos	3362.6	3395.4	3135.2	3757.8	3429.3	2491.6	3298.7	2932.2	2804.5	2860.0
Programa de Becas para los hijos del Personal de las Fuerzas Armadas	30.3	94.1	121.2	134.6	155.8	182.2	204.5	195.6	140.0	138.5
Programa de Becas Elisa Acuña <sup>3</sup>	146.0	299.3	353.5	338.7	272.5	213.9	115.2	26.3	43.2	42.8
Escuelas de Tiempo Completo <sup>4</sup>	7263.3	13441.7	7645.9	11682.2	10143.0	10748.3	9699.2	4580.2	-	-
Otros	10194.3	18487.9	17455.0	7211.6	4314.2	3685.1	3856.4	2395.0	1755.8	2708.3
<b>Total</b>	<b>448323.1</b>	<b>466395.0</b>	<b>492559.4</b>	<b>491793.9</b>	<b>466803.3</b>	<b>459797.7</b>	<b>466408.1</b>	<b>467728.6</b>	<b>451693.1</b>	<b>451391.7</b>
<b>Distribución porcentual</b>										
Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (Fone) <sup>1</sup>	79.3	77.3	79.7	80.3	81.6	81.7	80.8	80.4	79.8	79.1
Servicios de Educación Básica en la Ciudad de México	8.9	7.8	7.7	7.9	7.9	7.6	7.3	7.6	7.9	7.9
Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar <sup>2</sup>	4.3	4.6	4.2	4.6	3.9	4.1	5.0	5.8	6.2	6.2
La Escuela es Nuestra	-	-	-	-	-	-	0.5	1.4	2.4	2.6
Fondo de Aportaciones Múltiples	1.6	1.6	1.5	1.5	1.7	1.8	1.9	1.9	1.8	2.0
Educación inicial y Básica comunitaria	1.3	1.1	1.1	1.0	0.9	1.0	0.9	0.8	0.7	1.0
Producción y distribución de libros y materiales educativos	0.8	0.7	0.6	0.8	0.7	0.5	0.7	0.6	0.6	0.6
Programa de Becas para los hijos del Personal de las Fuerzas Armadas	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Programa de Becas Elisa Acuña <sup>3</sup>	0.0	0.1	0.1	0.1	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Escuelas de Tiempo Completo <sup>4</sup>	1.6	2.9	1.6	2.4	2.2	2.3	2.1	1.0	-	-
Otros	2.3	4.0	3.5	1.5	0.9	0.8	0.8	0.5	0.4	0.6
<b>Total</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

<sup>1</sup>Hasta 2014 fue Fondo de Aportaciones para la Educación Básica (FAEB).

<sup>2</sup>Hasta 2019 fue PROSPERA Programa de Inclusión Social.

<sup>3</sup>Hasta 2019 fue Programa Nacional de Becas.

<sup>4</sup>En 2021 se fusionó con el programa La Escuela es Nuestra.

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

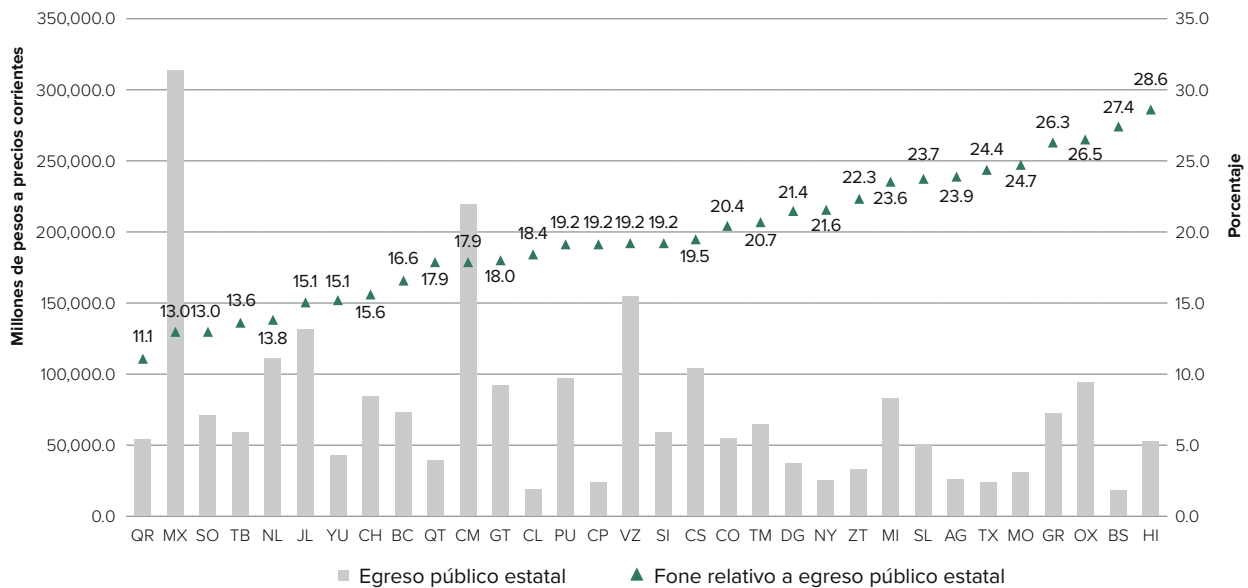
- Sin registro.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2013-2020 (SHCP, 2021), el Presupuesto de Egresos de la Federación 2021-2022 (SHCP, 2021), y el Índice Nacional de Precios al Consumidor (INEGI, 2022).



- También destacó el recurso destinado a transferencias monetarias para estudiantes, principalmente mediante el Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar que representó 6.2% y, finalmente, en importancia presupuestal se ubicó el gasto destinado a infraestructura educativa mediante el programa de reciente creación La Escuela es Nuestra y el Fondo de Aportaciones Múltiples.

**Gráfica 1.4.1** Gasto ejercido en el Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (Fone) relativo al egreso público por entidad federativa (2020)



**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la *Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2020* (SHCP, 2021a), y las *Finanzas públicas estatales y municipales* (INEGI, 2022b).

- En EMS fueron 11 programas presupuestarios los que concentraron aproximadamente 98.0% del gasto federal destinado a ésta. De manera similar, los recursos para el pago de nómina del personal educativo fueron los que predominaron, principalmente mediante los programas Servicios de Educación Media Superior, Subsidios para Organismos Descentralizados Estatales y Fondo de Aportaciones para la Educación Tecnológica y de Adultos (FAETA).
- Siguieron en importancia las transferencias monetarias a los estudiantes realizadas entre 2013 y 2018 de manera primordial por medio del Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar,<sup>7</sup> mientras que a partir de 2019 preponderó el programa Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior, el cual sustituyó al anterior y tuvo casi el doble de recursos.
- A diferencia de educación básica, en EMS el concepto de infraestructura educativa no tuvo una presencia relevante y sólo destacó el Fondo de Aportaciones Múltiples que representó apenas 0.7% (tabla 1.4.3).

<sup>7</sup> Para simplificar el análisis se hace referencia a los programas con base en su nombre actual. El antecesor de este programa fue PROSPERA Programa de Inclusión Social.

**Tabla 1.4.3** Gasto federal en educación media superior por programa presupuestario (2013-2022)

Programa presupuestario	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021e	2022e
<b>Millones de pesos a precios de 2018</b>										
Servicios de Educación Media Superior	40 515.6	41 645.0	44 027.4	43 071.6	41 276.7	40 275.1	38 395.1	38 085.4	40 328.0	42 037.2
Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior	-	-	-	-	-	-	24 170.4	29 574.9	29 289.9	29 042.2
Subsidios para organismos descentralizados estatales	24 814.8	26 494.1	30 136.2	31 370.4	28 364.3	28 788.2	28 248.1	28 534.8	25 962.0	27 939.4
Fondo de Aportaciones para la Educación Tecnológica y de Adultos (FAETA)	4 162.0	4 342.2	4 465.3	4 606.0	4 446.4	4 497.5	4 484.8	4 530.8	4 373.6	4 295.1
Normalización y certificación en competencias laborales <sup>1</sup>	-	2 948.6	3 023.4	2 890.6	2 665.9	2 773.1	2 696.0	2 533.2	3 256.6	3 242.7
Sistema Educativo Militar	652.2	310.6	424.3	508.6	364.1	352.3	469.1	336.3	950.9	971.5
Desarrollo y aplicación de programas educativos en materia agropecuaria	734.0	822.5	819.1	786.4	829.7	805.7	858.2	858.6	801.7	784.7
Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM)	539.9	557.6	548.4	559.9	570.7	599.9	645.7	653.1	614.0	651.3
Programa de Becas para los hijos del Personal de las Fuerzas Armadas	261.9	278.6	308.6	325.5	351.3	358.1	362.2	372.0	254.2	251.4
Programa de Becas Elisa Acuña <sup>2</sup>	4 855.7	6 646.8	5 286.6	4 764.4	3 820.8	3 144.1	94.1	88.9	124.7	123.7
Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar <sup>3</sup>	9 996.7	11 962.7	11 476.1	12 999.2	14 466.6	13 430.8	188.3	-	-	-
Otros	3 281.7	3 938.1	4 771.5	5 276.9	19 779	2 008.6	12 010	809.3	500.2	1 201.7
<b>Total</b>	<b>89 814.5</b>	<b>99 946.8</b>	<b>105 286.8</b>	<b>107 159.5</b>	<b>99 134.4</b>	<b>97 033.4</b>	<b>101 813.0</b>	<b>106 377.2</b>	<b>106 455.8</b>	<b>110 540.9</b>

Continúa ►




**Tabla 1.4.3** Gasto federal en educación media superior por programa presupuestario (2013-2022)

Programa presupuestario	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021e	2022e
<b>Distribución porcentual</b>										
Servicios de Educación Media Superior	45.1	41.7	41.8	40.2	41.6	41.5	37.7	35.8	37.9	38.0
Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior	-	-	-	-	-	-	23.7	27.8	27.5	26.3
Subsidios para organismos descentralizados estatales	27.6	26.5	28.6	29.3	28.6	29.7	27.7	26.8	24.4	25.3
Fondo de Aportaciones para la Educación Tecnológica y de Adultos (FAETA)	4.6	4.3	4.2	4.3	4.5	4.6	4.4	4.3	4.1	3.9
Normalización y certificación en competencias laborales <sup>1</sup>	-	3.0	2.9	2.7	2.7	2.9	2.6	2.4	3.1	2.9
Sistema Educativo Militar	0.7	0.3	0.4	0.5	0.4	0.4	0.5	0.3	0.9	0.9
Desarrollo y aplicación de programas educativos en materia agropecuaria	0.8	0.8	0.8	0.7	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.7
Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM)	0.6	0.6	0.5	0.5	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6
Programa de Becas para los hijos del Personal de las Fuerzas Armadas	0.3	0.3	0.3	0.3	0.4	0.4	0.4	0.3	0.2	0.2
Programa de Becas Elisa Acuña <sup>2</sup>	5.4	6.7	5.0	4.4	3.9	3.2	0.1	0.1	0.1	0.1
Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar <sup>3</sup>	11.1	12.0	10.9	12.1	14.6	13.8	0.2	-	-	-
Otros	3.7	3.9	4.5	4.9	2.0	2.1	1.2	0.8	0.5	1.1
<b>Total</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

<sup>1</sup> Hasta 2020 fue Formación y certificación para el trabajo.

<sup>2</sup> Hasta 2019 fue Programa Nacional de Becas.

<sup>3</sup> Hasta 2019 fue PROSPERA Programa de Inclusión Social.

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

- Sin registro.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2013-2020 (SHCP, 2021a), el Presupuesto de Egresos de la Federación 2021-2022 (SHCP, 2021b), y el Índice Nacional de Precios al Consumidor (INEGI, 2022c).



### **R1.3 Escuelas beneficiadas con el programa La Escuela es Nuestra**

La Escuela es Nuestra (LEEN) es un programa federal que entrega recursos monetarios directamente a las escuelas públicas y busca promover la participación voluntaria para la aportación de financiamiento adicional, tanto de los gobiernos estatales y municipales como de la comunidad escolar, con el fin de gestionar dichos recursos por medio de la figura del Comité Escolar de Administración Participativa (CEAP). Al nacer el programa, en 2019, se predijo que los recursos se destinarían exclusivamente a cuestiones de infraestructura de los centros de EB; y así fue hasta 2021 cuando, dada su aparente fusión con el programa Escuelas de Tiempo Completo,<sup>8</sup> se ampliaron las posibilidades para que el subsidio pudiera ser destinado, además, a otros dos conceptos: horario escolar extendido y servicio de alimentación.

Aunque la población objetivo considera a todas las escuelas públicas de EB, se han definido criterios en sus reglas de operación para priorizar la entrega de los recursos según el tipo de componente; por ejemplo, para infraestructura tendrán preferencia las escuelas que por su ubicación pretenden otorgar servicios educativos a la población caracterizada por enfrentar condiciones de pobreza o marginación, pero también donde haya una concentración de población indígena;<sup>9</sup> respecto al horario extendido y servicio de alimentación, serán prioridad las escuelas de un solo turno que sean indígenas o multigrado o telesecundarias, con bajo nivel de logro de aprendizajes o con altos índices de desafiliación escolar.

De esta forma, entre los elementos que intervienen para la operación del programa LEEN destacan los relevantes para que los subsidios puedan llegar a las escuelas, a saber:

- a) La capacidad de la comunidad escolar para formar y mantener en operación el CEAP, pues para que una escuela sea elegible es requisito, en primer lugar, formar este comité.

<sup>8</sup> Las reglas de operación del programa La Escuela es Nuestra no consideraban los componentes de alimentación y horario extendido, pero se incluyeron con la modificación de abril de 2022, para el ejercicio fiscal de ese año (SEP, 2022).

<sup>9</sup> En 2021 el programa LEEN se adaptó al evento coyuntural de la contingencia sanitaria de tal modo que las reglas de operación permitieron priorizar, por encima de los demás criterios, a las escuelas con carencia de agua potable. Además, se estableció que los 79 municipios que integran el Istmo de Tehuantepec también serían prioridad del programa (SEP, 2021a).



- b) La capacidad de financiamiento estatal y municipal, ya que la holgura presupuestal en cada entidad federativa puede determinar la posibilidad de atender a más o menos escuelas, así como la exclusividad en los criterios para priorizar la asignación de los subsidios.

Aunado a las excepciones de los criterios sobre prioridad de atención, éstos pueden incidir en los resultados con respecto a la cobertura del programa, como el hecho de que hubo escuelas beneficiadas aun en contextos de baja y muy baja marginación partir de 2020 y con mayor frecuencia en 2021.

Con el fin de dar un marco de referencia sobre las escuelas beneficiadas con este programa, se presentan datos de su implementación en 2019, 2020 y 2021. Cabe aclarar que el monto del recurso es asignado a la sede de un centro escolar, que por lo general alberga a una sola escuela; sin embargo, hay inmuebles en los que en el turno matutino opera una escuela con una estructura directiva y docentes distintos a los de la tarde, por tanto, se distinguen por la clave de turno que tienen asignada o incluso por una clave del centro de trabajo (CCT) completamente diferente. También sucede que en una misma sede o inmueble educativo cohabitan 3 o hasta 4 escuelas, cada una con una estructura propia. En todo caso, la asignación del recurso a la sede beneficia a todas las escuelas que operan en un mismo inmueble, es decir, la suma total de las escuelas beneficiadas considera a todos los centros escolares que comparten una misma sede (tabla R1.3a).

En la primera fase del programa, implementada en 2019, se asignaron recursos que beneficiaron a 16 573 escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria que representan 7.3% de las existentes en el ciclo escolar de referencia, 2018-2019. Se observa que, en términos relativos, el programa abarcó más escuelas secundarias pues benefició a 8.8% de las 39 967 en ese nivel. En primarias benefició a 6.7% del total, y en preescolares, a 7.3%. El mayor número de escuelas que recibieron recursos correspondió a preescolares con 6 630, seguido de primarias con 6 428 y secundarias con 3 515.

Por lo que, en concordancia con los lineamientos del programa, los preescolares y primarias indígenas fueron beneficiados en mayor medida que el resto de los tipos de servicio: 41.2 y 32.6% del total en cada nivel, respectivamente. En secundarias, los tipos de servicio que tuvieron más apoyos fueron el comunitario (15.7% del total) y las telesecundarias (14.6% del total). Esto también se relaciona con la primera fase de implementación del programa que priorizaba a escuelas en contextos de alta marginación. En esta primera fase pocas escuelas generales fueron beneficiadas (2 891 en los tres niveles), lo cual se explica al estar ubicadas, principalmente, en localidades urbanas de marginación media a muy baja.

Continúa ►

**Tabla R1.3a** Escuelas de educación básica beneficiadas con el programa La Escuela es Nuestra<sup>1</sup> por nivel, tipo de servicio y sostenimiento (2019 a 2021)

Nivel y tipo de servicio y sostenimiento	2019 (Fase 1)				2020 (Fase 2)				2021 (Fase 3)			
	Total de escuelas	Escuelas beneficiadas	% del total	Monto promedio asignado	Total de escuelas	Escuelas beneficiadas	% del total	Monto promedio asignado	Total de escuelas	Escuelas beneficiadas	% del total	Monto promedio asignado
Comunitario	18 079	1434	7.9	159 868	17 800	3 890	21.9	152 455	17 654	6 882	39.0	153 509
General <sup>2</sup>	45 875	1 145	2.5	166 638	45 755	6 685	14.6	167 958	45 714	10 732	23.5	176 617
Indígena	9 825	4 051	41.2	163 960	9 874	3 963	40.1	177 214	9 879	8 252	83.5	170 807
Privado	16 667	0	0.0	n.a.	15 226	0	0.0	n.a.	14 437	0	0.0	n.a.
<b>Total</b>	<b>90 446</b>	<b>6 630</b>	<b>7.3</b>	<b>163 537</b>	<b>88 655</b>	<b>14 538</b>	<b>16.4</b>	<b>166 333</b>	<b>87 684</b>	<b>25 866</b>	<b>29.5</b>	<b>168 615</b>
Comunitario	9 338	1 332	14.3	165 053	8 931	2 413	27.0	155 450	8 821	4 462	50.6	157 127
General	67 649	1750	2.6	187 971	67 460	10 431	15.5	242 565	67 341	15 806	23.5	235 515
Indígena	10 273	3 346	32.6	196 668	10 286	5 135	49.9	226 076	10 307	8 727	84.7	213 475
Privado	9 248	0	0.0	n.a.	9 323	0	0.0	n.a.	9 230	0	0.0	n.a.
Primaria	96 508	6 428	6.7	187 749	96 000	17 979	18.7	226 164	95 699	28 995	30.3	216 818
Comunitario	3 714	584	15.7	167 038	4 050	999	24.7	154 955	4 067	1 814	44.6	158 324
General <sup>3</sup>	7 410	86	1.2	213 372	7 439	438	5.9	422 489	7 449	706	9.5	389 448
Privado	5 475	0	0.0	n.a.	5 609	0	0.0	n.a.	5 627	0	0.0	n.a.
Telesec	18 715	2 730	14.6	181 832	18 728	3 728	19.9	206 076	18 763	7 720	41.1	191 839
Trabajadores	208	2	1.0	200 000	204	3	1.5	400 000	202	10	5.0	345 000
Técnica	4 445	113	2.5	257 522	4 452	531	11.9	427 024	4 470	770	17.2	400 584
<b>Total</b>	<b>399 67</b>	<b>35 15</b>	<b>8.8</b>	<b>182 589</b>	<b>40 482</b>	<b>5 699</b>	<b>14.1</b>	<b>234 436</b>	<b>40 578</b>	<b>11 020</b>	<b>27.2</b>	<b>213 707</b>
<b>Total EB<sup>3</sup></b>	<b>226 921</b>	<b>16 573</b>	<b>7.3</b>	<b>176 969</b>	<b>225 137</b>	<b>38 216</b>	<b>17.0</b>	<b>204 637</b>	<b>223 961</b>	<b>65 881</b>	<b>29.4</b>	<b>197 373</b>

<sup>1</sup> Se consideran las escuelas que cuentan con un Comité Escolar de Administración Participativa (CEAP) instalado y que fueron beneficiadas con recursos económicos por parte del programa. Se contabilizan todas las escuelas identificadas con una Clave del Centro de Trabajo (CCT) y una clave de turno. Cuando 2 o más escuelas usan un mismo inmueble, el programa asigna un monto único, pero las escuelas beneficiadas son todas las que comparten dicho inmueble.

<sup>2</sup> Incluye a escuelas Cendi.

<sup>3</sup> Incluye a escuelas para migrantes.

n.a. No aplica.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la Base de datos del padrón de escuelas beneficiadas con el programa La Escuela es Nuestra (SEP-SEB, 2021) y las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio de los ciclos escolares 2018-2019 al 2020-2021) (SEP-DGPPYE, 2021).



Para 2020, el número de escuelas beneficiadas –38 216– creció en 130.0% con respecto al año anterior, aunque de forma diferenciada por nivel educativo. En educación preescolar hubo un incremento de 119% –7 908 escuelas más–; en primaria, de 180% –11 551 escuelas más– y en menor medida en secundaria, donde representó 62.0% –equivalente a 2 184 escuelas–. En 2021, el programa creció todavía más y abarcó a 65 881 escuelas cubriendo 29.5% de los preescolares, 30.3% de las primarias y 27.2% de las secundarias –tomando como referencia el ciclo escolar 2020-2021–. En esta última fase, el número de escuelas secundarias que recibió el apoyo del programa creció en 93.0%, más que los otros 2 niveles educativos.

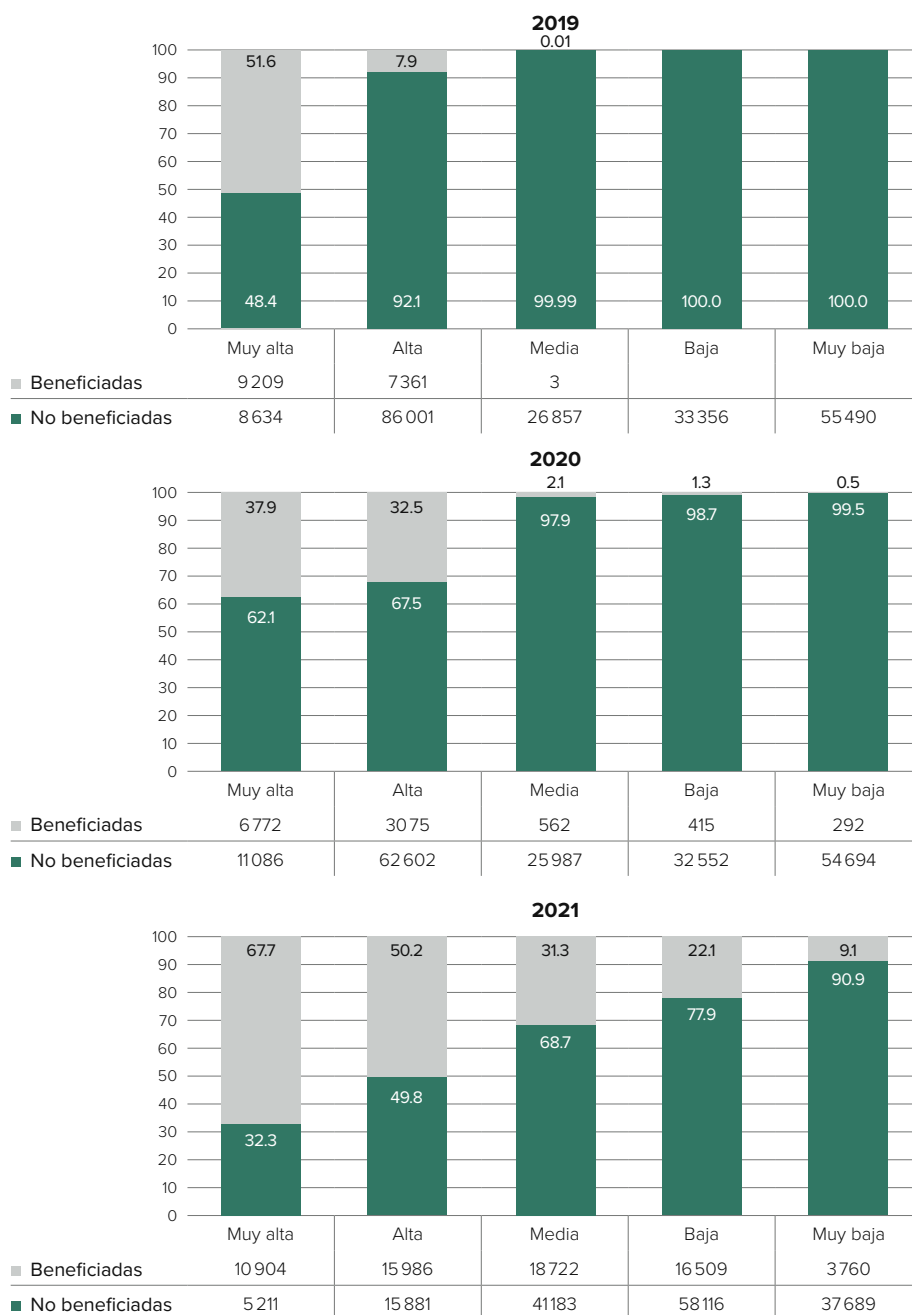
En los 3 años analizados se observa el esfuerzo por abarcar a la mayoría de las escuelas indígenas, ya que se incrementó el número de beneficiadas en este tipo de servicio. En 2021, el programa concentró a 83.5% de los preescolares y 84.7% de las primarias. También se registró el incremento en la cobertura de las comunitarias, que en 2019 fue de 7.9% en preescolares, 14.3% en primarias y 15.7% en secundarias. En 2021, el porcentaje de escuelas comunitarias beneficiadas respecto al total fue 39.0, 50.6 y 44.6% en cada nivel mencionado.

Conforme avanzó el programa y, como consecuencia de los cambios en las reglas de operación, aumentó el número de escuelas generales beneficiadas. Incluso así, la cobertura sigue siendo menor que la registrada entre las escuelas comunitarias e indígenas. También se observó un mayor número de secundarias técnicas beneficiadas en 2021 (4 470) respecto a 2020 (113).

En 2019, a los preescolares se les asignó en promedio un monto de 163 537 pesos; a las primarias, 187 749 pesos –el más alto entre los niveles educativos, y a las secundarias, 182 589 pesos. Estos montos se incrementaron en 2020 en mayor medida en primarias (226 164 pesos por escuela) y secundarias (234 436 pesos) que en preescolares (166 333 pesos). En 2021, los montos descendieron respecto a 2020 pero sin llegar a los niveles de 2019. Aun así, el mayor número de centros escolares beneficiados hizo que el monto total de los recursos asignados a las escuelas mediante el programa se incrementara casi al doble (gráfica R1.3a).

De acuerdo con los lineamientos del programa, en su inicio, en 2019, las escuelas prioritarias de atención fueron las ubicadas en localidades de muy alta y alta marginación con preferencia por aquellas dentro de zonas con presencia de población indígena y de organización multigrado. En efecto, la totalidad de escuelas beneficiadas en ese año pertenecía a estos contextos, aunque no todas las susceptibles de ser cubiertas por el programa obtuvieron recursos; de las 17 843 escuelas en localidades de muy alta marginación 9 209 recibieron recursos de LEEN (51.6%) y de las 93 372 en localidades con alta marginación, 7 361 fueron beneficiadas (7.9%).

**Gráfica R1.3a** Escuelas de educación básica beneficiadas con el programa La Escuela es Nuestra por grado de marginación\* (2019 a 2021)



\* Para 2019 y 2020 se utilizó el grado de marginación por localidad de 2010 y por municipio de 2015. Para 2021 se utilizó el grado de marginación por localidad de 2020.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la *Base de datos del padrón de escuelas beneficiadas con el programa La Escuela es Nuestra* (SEP-SEB, 2021); las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio de los ciclos escolares 2018-2019 al 2020-2021) (SEP-DGPPYE, 2021); el *Marco Geoestadístico Nacional. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Localidades* (INEGI, 2020b), el *Índice de marginación 2010 a nivel localidad* (Conapo, 2011); el *Índice de marginación 2015 a nivel municipal* (Conapo, 2016); y el *Índice de Marginación 2020 a nivel localidad* (Conapo, 2021c).

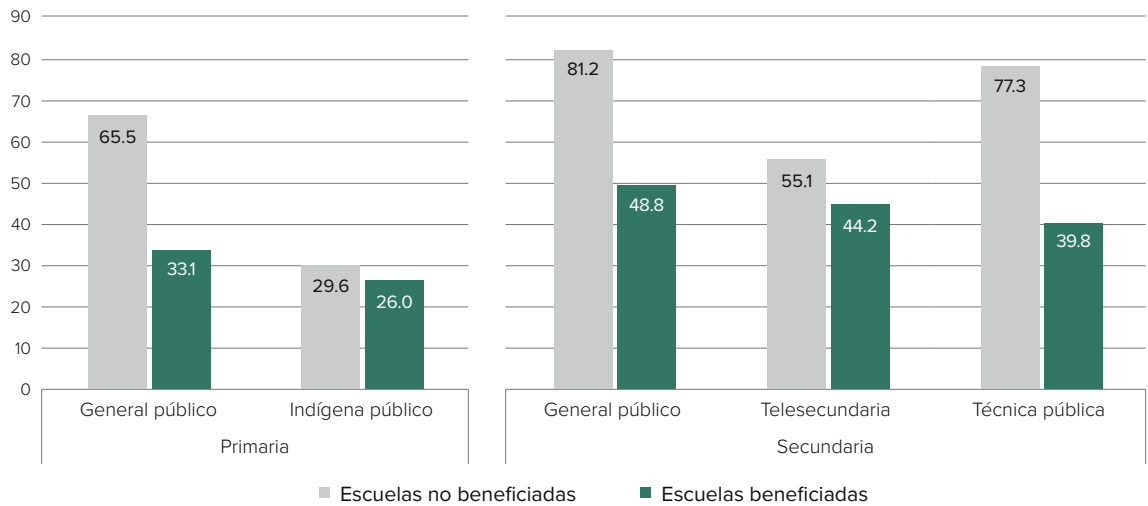


En 2020, el número de escuelas ubicadas en localidades de alta marginación que recibieron recursos por medio del programa se incrementó a 30175, cubriendo 32.5% del total en esa condición. En aquellas que se encontraban en muy alta marginación el porcentaje de atención se ubicó en 37.9%, es decir, 6772 escuelas. Pareciera que el número de escuelas prioritarias beneficiadas disminuyó, pero se trata de las incorporadas al programa en 2020. De los 16573 centros educativos incluidos en 2019, ninguno recibió recursos el siguiente año, pero 97.0% lo hizo en 2021. En este año, la cobertura de las escuelas se amplió a todos los contextos de marginación, en las ubicadas en localidades de alta y muy alta marginación las escuelas beneficiadas fueron 677 y 50.2%, en cada caso. En zonas de marginación media y baja éstos alcanzaron 31.3 y 22.1%, respectivamente. Por otra parte, también se beneficiaron 3760 centros escolares ubicados en contextos de muy baja marginación, principalmente en el componente de infraestructura y equipamiento que amplió el espectro de cobertura al incluir escuelas en todo tipo de localidades con carencias de agua potable, esto con el fin de mejorar las condiciones de higiene y saneamiento de los espacios educativos, de cara al regreso a clases después de la contingencia sanitaria.

La gráfica R1.3b muestra cómo se encontraban 16573 escuelas beneficiadas en 2019 durante la primera fase del programa LEEN, de acuerdo con la disponibilidad de servicios básicos (agua potable, sanitarios, servicio para lavado de manos y electricidad). Cabe indicar que la ausencia de cualquiera de éstos puede limitar considerablemente la prestación del servicio educativo y obstaculizar la experiencia educativa digna y segura que debieran tener los estudiantes. En ese año, del total de escuelas primarias indígenas beneficiadas, 26.0% carecía de servicios básicos, mientras que en los centros escolares que no recibieron recursos por medio del programa, fue 29.6%. La diferencia en la disponibilidad de los servicios fue mayor en las primarias generales beneficiadas, con 33.1%, que en las no beneficiadas, con 65.5%.

En secundaria también se detectó una diferencia en la disponibilidad de servicios básicos entre las escuelas que recibieron el beneficio del programa LEEN y las que no; en las telesecundarias beneficiadas, 44.2% tenía simultáneamente agua potable, electricidad, baños y servicio para lavado de manos, mientras que 55.1% de las no beneficiadas no contó con todos los servicios. Estos datos revelan que, al menos en 2019, las escuelas que recibieron recursos del programa presentaban un mayor número de deficiencias en sus servicios básicos que el resto, por tanto, habría que analizar en los siguientes ciclos escolares, una vez pasada la coyuntura de la contingencia sanitaria, si el porcentaje de escuelas con servicios básicos completos aumenta o no entre las que recibieron recursos por parte de LEEN.

**Gráfica R1.3b** Porcentaje de escuelas con servicios básicos\*, según condición de atención por el programa La Escuela es Nuestra en 2019 (ciclo escolar 2018-2019)



\* Se refiere a la disponibilidad de agua potable, electricidad, sanitarios para estudiantes y servicio para el lavado de manos.

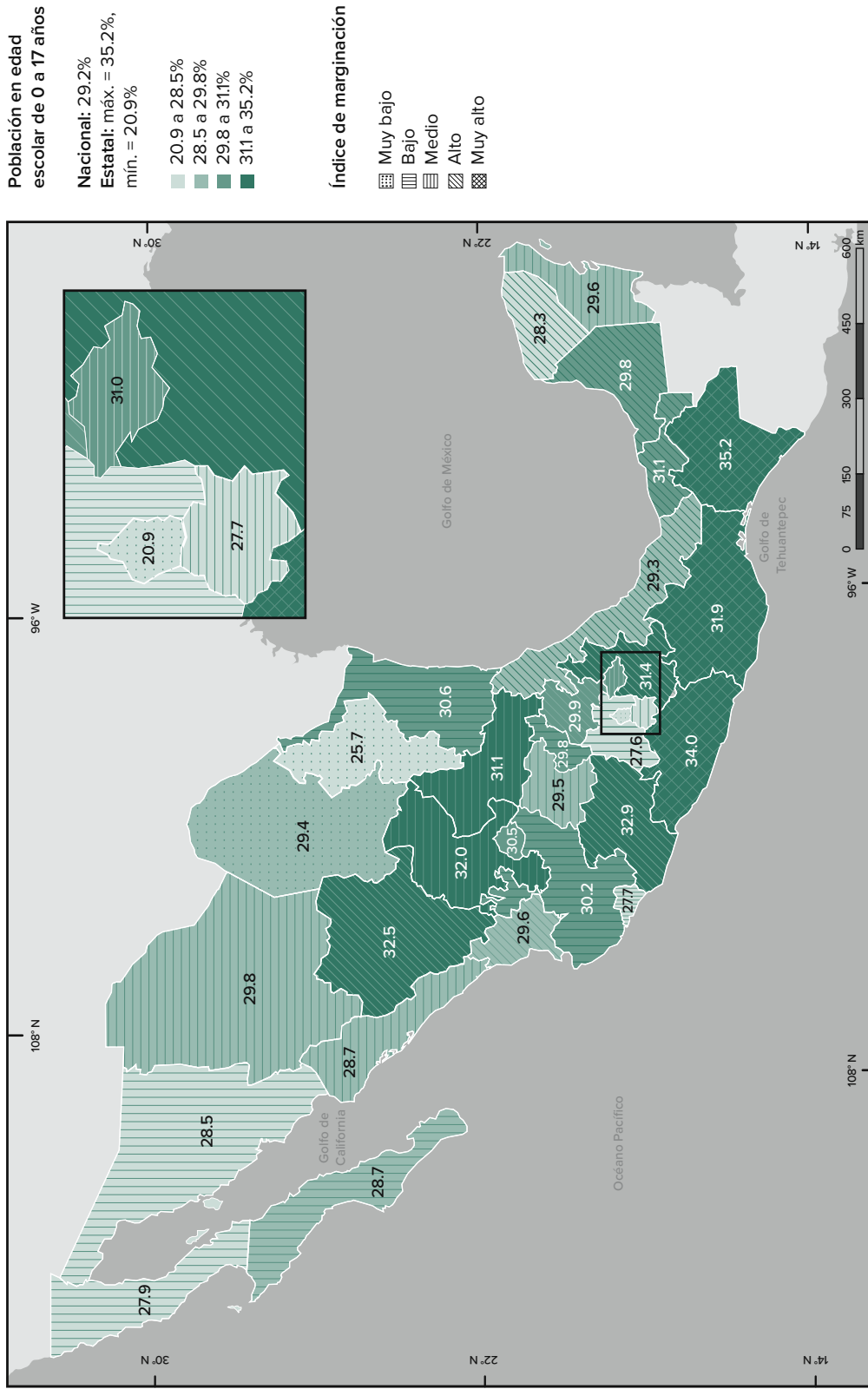
**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la *Base de datos del padrón de escuelas beneficiadas con el programa La Escuela es Nuestra* (SEP-SEB, 2021) y en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2018-2019) (SEP-DGPPYEE, 2021).

### Distribución de la población en edad escolar de 0 a 17 años

La *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021a), reveló que 29.2% de la población total del país estaba en el rango de edad escolar de 0 a 17 años. Dicho grupo etario es sujeto de atención por parte del Sistema Educativo Nacional (SEN), por lo que constituye un sector prioritario que debe ser considerado en el conjunto de políticas públicas en materia educativa. De tal manera que es necesario conocer su distribución territorial para que las autoridades educativas de los distintos órdenes de gobierno identifiquen el volumen de atención en sus áreas de responsabilidad.



**Mapa 1.1** Porcentaje de la población en edad escolar de 0 a 17 años, por entidad federativa (2020)



Fuente: Mejorédu, cálculos con base en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020 (INEGI, 2021a).

El mapa 1.1 muestra los porcentajes de la población señalada por entidad federativa, de forma que es posible identificar aquellos estados que concentran la mayor o menor población en este grupo de edad. En este sentido se puede señalar lo siguiente:

- a) Las entidades que concentraron el mayor porcentaje de NNAJ pertenecen al Pacífico Sur: Michoacán (32.9%), Guerrero (34.0%), Oaxaca (31.9%) y Chiapas (35.2%); tres a la altiplanicie mexicana: San Luis Potosí (31.1%), Zacatecas (32.0%) y Durango (32.5%); y una al centro del país: Puebla (31.4%). En estos estados el nivel de marginación va de media, a alta y muy alta; lo anterior, aunado a las características climáticas y de relieve de cada uno de ellos, representan retos importantes para la atención educativa de NNAJ.
- b) Las entidades con menor porcentaje de NNAJ respecto a su población total fueron: Ciudad de México (20.9%), Nuevo León (25.7%), estado de México (27.6%), Colima y Morelos (27.7% en ambos casos), Baja California (27.9%), Yucatán (28.3%) y Sonora (28.5%). En general, estas entidades registraron niveles de marginación en los rangos muy bajo y bajo, con excepción de Morelos (medio) y Yucatán (alto).
- c) A escala nacional, 8 entidades concentraron 51.3% del total de la población de 0 a 17 años: estado de México (12.7%), Jalisco (6.8%), Veracruz (6.4%), Puebla (5.6%), Chiapas (5.3%), Ciudad de México (5.2%), Guanajuato (4.9%) y Michoacán (4.3%).



En 2019, la reforma constitucional al artículo 3° amplió las atribuciones del Estado mexicano en la educación y fortaleció su papel como rector de la tarea de garantizar una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral en todos los tipos y niveles, desde la educación inicial hasta la superior (Segob, 2019). Bajo este marco, las acciones de mejora continua de la educación deben considerar como uno de sus referentes que la naturaleza, el alcance y el impacto de las labores de los diversos actores educativos pueden estar condicionados por las características demográficas, culturales, económicas, políticas y sociales de estudiantes y docentes, y de las localidades donde se ubican las escuelas.

Tomando en cuenta lo anterior, es importante asegurar que las políticas educativas en general, pero especialmente las concernientes a poblaciones con características específicas –por ejemplo, las focalizadas a las que históricamente han sido vulneradas– consideren los contextos de las poblaciones a atender. Esto implica evitar soluciones mediante modelos homogéneos que no sólo producen sino reproducen inequidades y, en su lugar, reconocer y atender la diversidad.



Asimismo, es prioritario no desatender a la población adulta que no ha podido finalizar al menos la educación básica. Los efectos intergeneracionales del rezago educativo pueden crear círculos de pobreza y marginación que afectan a todos los integrantes de un hogar donde los padres, madres o tutores carecen de la escolaridad mínima. Por esta razón, es importante seguir fomentando la reincorporación de la población adulta al sistema educativo en las opciones disponibles para ella. Esto no sólo les traerá beneficios personales, sino que generará contextos familiares más propicios para el avance de la escolarización en las generaciones más jóvenes.

Muchos de los problemas que causa la inequidad en educación no son exclusivos de este ámbito ni dependen del todo de las políticas y acciones llevadas a cabo por los actores involucrados en este sector, sino que pueden encontrar sus raíces en las condiciones de pobreza, marginación y discriminación que históricamente han vivido grupos de población como las comunidades indígenas, los HLI y las personas con discapacidad. Por esa razón, el combate a la inequidad educativa necesariamente requiere de políticas intersectoriales capaces de atender al menos aquellas consecuencias de la pobreza –el hambre, el trabajo infantil, la lejanía, la inseguridad– que afectan de manera directa la escolaridad de la población. Asimismo, dichas políticas deben actuar en conjunto con acciones que fomenten una educación pertinente e inclusiva enfocada en romper o aminorar tales situaciones.

El análisis del contexto de la población en edad escolar permite reconocer que las acciones emprendidas para mejorar la disponibilidad de los servicios educativos deben reducir prioritariamente las brechas educativas entre quienes tienen mayores oportunidades y quienes viven en localidades apartadas y dispersas, por ejemplo, o enfrentan condiciones de vulnerabilidad.



## Referencias

- Banco Mundial (s/fa). GDP (Constant 2015 US\$). *Economy & Growth Indicators, The World Bank* [base de datos]. <[https://data.worldbank.org/indicador/NY.GDP.MKTP.KD?most\\_recent\\_value\\_desc=true](https://data.worldbank.org/indicador/NY.GDP.MKTP.KD?most_recent_value_desc=true)>.
- (s/fb). GDP Per Capita, PPP (Current International \$). *World Education Indicators, The World Bank* [base de datos]. <[https://data.worldbank.org/indicador/NY.GDP.PCAP.PP.CD?most\\_recent\\_value\\_desc=true](https://data.worldbank.org/indicador/NY.GDP.PCAP.PP.CD?most_recent_value_desc=true)>.
- (s/fc). Population, Total. *World Health Indicators. The World Bank* [base de datos]. <[https://data.worldbank.org/indicador/SP.POP.TOTL?most\\_recent\\_value\\_desc=true&view=chart](https://data.worldbank.org/indicador/SP.POP.TOTL?most_recent_value_desc=true&view=chart)>.
- (s/fd). Population Ages 0-14 (% of Total Population). *World Education Indicators, The World Bank* [base de datos]. <<https://data.worldbank.org/indicador/SP.POP.0014.TO.ZS>>.
- Conapo. Consejo Nacional de Población (2011). *Índice de marginación 2010 a nivel localidad* [base de datos].

- (2016). *Índice de marginación 2015 a nivel municipal* [base de datos].
- (2021a). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2020. Nota técnico-metodológica*. <[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/685354/Nota\\_tecnica\\_IMEyM\\_2020.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/685354/Nota_tecnica_IMEyM_2020.pdf)>.
- (2021b). *Índice de marginación por municipio 2020* [base de datos]. <<https://www.gob.mx/conapo/documentos/indices-de-marginacion-2020-284372>>.
- (2021c). *Índice de marginación 2020 a nivel localidad* [base de datos].
- Coneval (2019). Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. *Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México*. <<https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/InformesPublicaciones/Documents/Metodologia-medicion-multidimensional-3er-edicion.pdf>>.
- (2021a). *Evolución de pobreza, pobreza moderada y pobreza extrema nacional, entidades 2016-2020* [bases de datos]. <<https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Pobrezalncio.aspx>>.
- (2021b). *Medición multidimensional de la pobreza en México 2020* [base de datos]. <<https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Pobrezalncio.aspx>>.
- (2022). *Contenido y valor monetario de las líneas de pobreza por ingresos 1992-2022* [bases de datos]. <<https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Lineas-de-Pobreza-por-Ingresos.aspx>>.
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2011). *Sistema de Consulta de Integración Territorial 2010 (SCITEL)* [base de datos].
- (2019). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018* [base de datos]. <<https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2018/#Microdatos>>.
- (2020a). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2019* [base de datos]. <<https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/#Microdatos>>.
- (2020b). *Marco Geoestadístico Nacional. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Localidades*.
- (2021a). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* [base de datos]. <<https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2020/#Microdatos>>.
- (2021b). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2020* [base de datos]. <<https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2020/#Microdatos>>.
- (2021c). *Sistema de Consulta de Integración Territorial 2020 (SCITEL)* [base de datos].
- (2022a). *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación 2021* [base de datos].
- (2022b). *Finanzas públicas estatales y municipales (tabulados interactivos)* [base de datos]. <<https://www.inegi.org.mx/programas/finanzas/#Tabulados>>.
- (2022c). *Índice Nacional de Precios al Consumidor. Nacional (mensual)* [base de datos]. <[https://www.inegi.org.mx/app/indicesdeprecios/Estructura.aspx?idEstructura=112001300040&T=%C3%8Dndices%20de%20Precios%20al%20Consumidor&ST=INPC%20Nacional%20\(mensual\)](https://www.inegi.org.mx/app/indicesdeprecios/Estructura.aspx?idEstructura=112001300040&T=%C3%8Dndices%20de%20Precios%20al%20Consumidor&ST=INPC%20Nacional%20(mensual))>.
- (2022d). *Tabulados básicos 2021* [base de datos]. <<https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2020/#Tabulados>>.

- Mejoredu. 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*. <[https://www.mejoredu.gob.mx/imagenes/publicaciones/indicadores\\_nacionales\\_2021.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/imagenes/publicaciones/indicadores_nacionales_2021.pdf)>.
- Segob. Secretaría de Gobernación (2013, 11 de junio). Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de los artículos 6o., 7o., 27, 28, 73, 78, 94 y 105 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de telecomunicaciones. Diario Oficial de la Federación. <[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5301941&fecha=11/06/2013#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5301941&fecha=11/06/2013#gsc.tab=0)>.
- (2019, 15 de mayo). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Diario Oficial de la Federación. <[https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0)>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2014, 19 de diciembre). Decreto por el que se reforman y adicionan los artículos 7o., 12 y 14 de la Ley General de Educación, en Materia de Uso y Regulación de Tecnologías en el Sistema Educativo Nacional. Diario Oficial de la Federación. <[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5376680&fecha=19/12/2014#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5376680&fecha=19/12/2014#gsc.tab=0)>.
- (2019, 30 de septiembre). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Diario Oficial de la Federación. <[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0)>.
- (2021a, 26 de enero). Acuerdo por el que se emiten los Lineamientos de Operación del Programa “La Escuela es Nuestra”. Diario Oficial de la Federación. <[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5610347&fecha=26/01/2021#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5610347&fecha=26/01/2021#gsc.tab=0)>.
- (2021b). *Tercer informe de labores 2020-2021*. <[https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/3er\\_informe\\_de\\_labores.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/3er_informe_de_labores.pdf)>.
- (2022, 28 de abril). Acuerdo número 08/04/22 por el que se modifican las Reglas de Operación del Programa La Escuela es Nuestra para el ejercicio fiscal 2022, emitidas mediante diverso número 05/02/22, publicado el 28 de febrero de 2022. Diario Oficial de la Federación. <[https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5650588&fecha=28/04/2022#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5650588&fecha=28/04/2022#gsc.tab=0)>.
- SEP-DGPPYEE. Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2021). *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio de los ciclos escolares 2018-2019 al 2020-2021) [bases de datos].
- SEP-SEB. Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Básica (2021). *Base de datos del padrón de escuelas beneficiadas con el programa La Escuela es Nuestra* [base de datos].
- SHCP. Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2021a). *Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2013-2020* [bases de datos]. <[https://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/es/PTP/Datos\\_Abiertos](https://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/es/PTP/Datos_Abiertos)>.
- (2021b). *Presupuesto de Egresos de la Federación 2021-2022* [base de datos]. <[https://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/es/PTP/Datos\\_Abiertos](https://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/es/PTP/Datos_Abiertos)>.



# ORGANIZACIÓN Y DIMENSIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

El Sistema Educativo Nacional (SEN) está integrado por actores, instituciones y procesos que tienen el propósito de prestar un servicio público que permita garantizar el cumplimiento del derecho a la educación. Está conformado por docentes; autoridades educativas y escolares; planes y programas de estudio; estudiantes y sus madres y padres de familia; así como por las instituciones públicas y privadas que ofrecen servicios educativos de educación básica (EB), educación media superior (EMS) y educación superior.<sup>1</sup>

El sistema educativo mexicano es extenso, complejo y presenta diferencias en las condiciones en las que niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) ejercen su derecho a la educación. Esto se ve reflejado en la variedad de tipos de servicios, modelos y modalidades educativas que el SEN ofrece y que responden al reto de proveer servicios educativos a la población mexicana, especialmente a aquella en edad escolar. Su estructura y composición ha evolucionado a lo largo de los años, al incorporar o adaptar nuevos elementos para dar respuesta a las necesidades educativas de la sociedad.

En este capítulo se describen las características del SEN, su tamaño, dimensión y la pluralidad de su estructura a través de los diferentes niveles y tipos educativos que lo integran. Esta organización es fundamental para enmarcar los indicadores que dan cuenta de la medida en que el Estado garantiza el acceso a la educación de la totalidad de NNAJ, además de su permanencia, tránsito, aprendizaje y egreso.

En primer lugar, se describe la integración de los distintos tipos y niveles educativos, las modalidades que se ofrecen, los tipos de servicio y sostenimiento disponibles y la distribución de la matrícula, del personal docente y de las escuelas o planteles.<sup>2</sup> En segundo lugar, se da cuenta de la dinámica del sistema educativo mediante las tasas de crecimiento de la matrícula, del personal docente y de los centros escolares. Además, se ofrece una mirada a la estructura y dimensión de la educación

<sup>1</sup> La Ley General de Educación detalla en su artículo 34 (Cámara de Diputados, 2019) los componentes que constituyen el SEN, entre los que se encuentran, además de los mencionados, los Consejos de Participación Escolar o sus equivalentes y los Comités Escolares de Administración Participativa.

<sup>2</sup> Escuelas en educación básica y planteles en educación media superior. En el documento se podrá hacer referencia a ambas unidades como centros escolares o centros educativos.

especial, al reportar las características principales de las unidades que ofrecen este tipo de servicio. También se detalla la organización de la EMS –el tipo educativo más diverso de la educación obligatoria–, incluyendo datos por control administrativo y tipo de institución. Finalmente, se presenta información sobre las escuelas multigrado en educación básica.

## 2.1

### Estructura del Sistema Educativo Nacional

Los tres tipos educativos que componen el SEN son el básico, el medio superior y el superior. La EMS no cuenta con niveles educativos;<sup>3</sup> el tipo básico incluye educación inicial, preescolar, primaria y secundaria; y el tipo superior abarca la educación técnica superior, la licenciatura y el posgrado (esquema 2.1.1). Se estructuran de tal manera que siguen una secuencia obligatoria de niveles y grados escolares donde las y los estudiantes se preparan para ser promovidos de uno al siguiente, siempre y cuando hayan aprobado el programa de estudios correspondiente. Cabe señalar que la educación para adultos<sup>4</sup> también forma parte del sistema educativo.

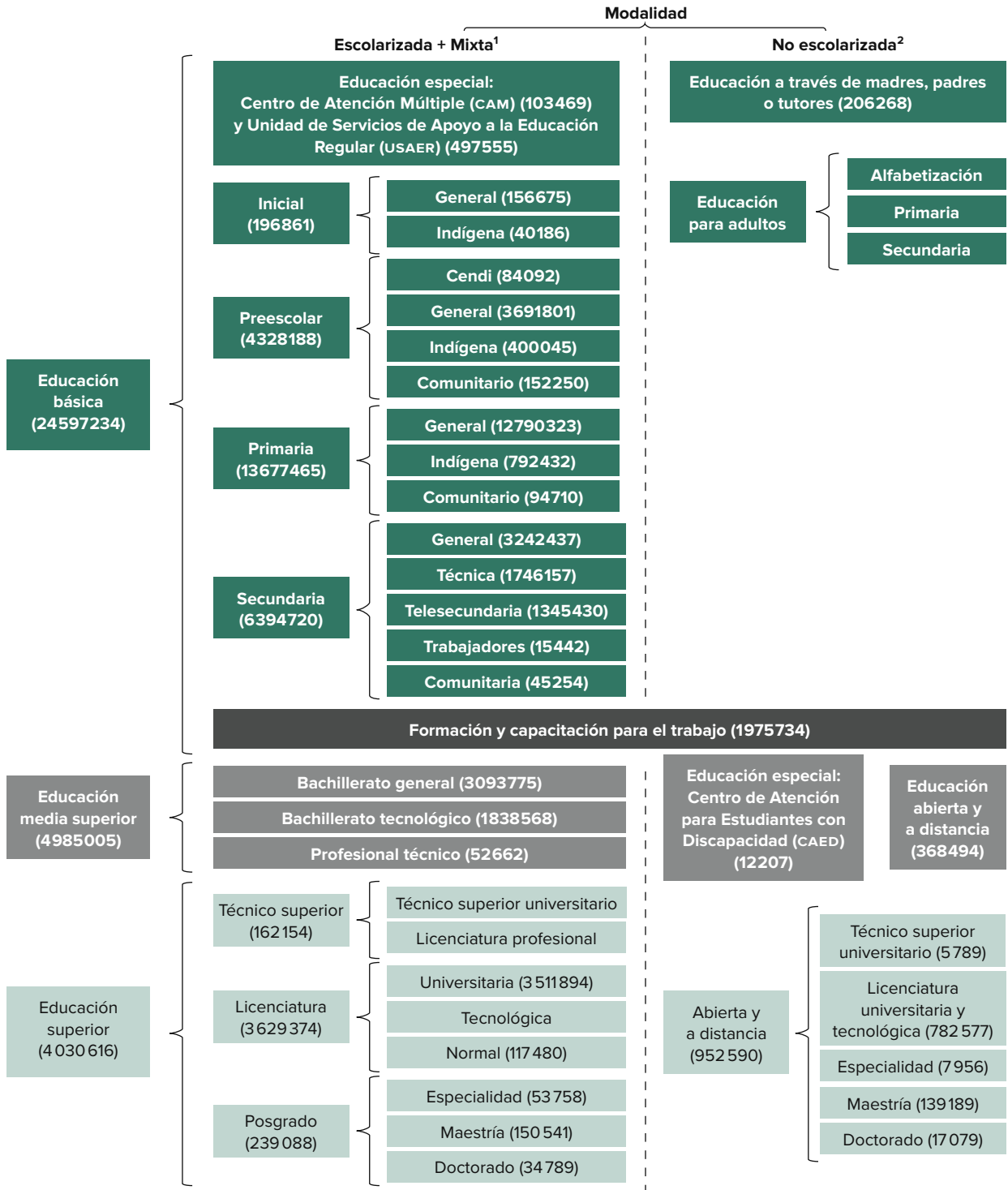
La Ley General de Educación (Cámara de Diputados, 2019) indica que todos los habitantes del país están obligados a cursar la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Además, la educación inicial constituye un derecho de niñas y niños mexicanos, por tanto, el Estado debe garantizar su provisión a los infantes que así la requieran, además de generar de forma progresiva las condiciones para su universalización. En el caso de la educación superior, se señala que el Estado tiene la obligación de garantizar el acceso a este tipo educativo a las personas con el antecedente escolar para cursarlo y que así lo requieran.

De acuerdo con las estadísticas del Formato 911 (SEP-DGPPYEE, 2021), al inicio del ciclo escolar 2020-2021 el SEN matriculó a más de 37 millones de NNAJ en todos los niveles y servicios disponibles. Cursaba educación básica 66.8% de ellos y 14.4% pertenecía a EMS; en conjunto, 8 de cada 10 estudiantes estaban inscritos en los niveles de la educación obligatoria. Los matriculados en educación superior constituyeron 13.4% del total y el restante 5.3% correspondió a los registrados en programas de capacitación y formación para el trabajo.

<sup>3</sup> Si bien la Ley General de Educación señala que la educación media superior abarca los niveles de bachillerato, profesional técnico bachiller y los equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato; éstos son –a diferencia de la educación básica– servicios no consecutivos y excluyentes entre sí. Por tanto, en esta publicación se hace referencia a la EMS como nivel o tipo educativo.

<sup>4</sup> La educación para adultos incluye los servicios de alfabetización, educación primaria, educación secundaria, y formación para el trabajo. Los tres primeros dependen del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), mientras que el último está a cargo del Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial (Cecati). Obviamente, los objetivos, el funcionamiento y la organización de ambas instancias son distintos.

**Esquema 2.1.1** Estructura del Sistema Educativo Nacional



<sup>1</sup> Los datos para educación superior corresponden sólo a la modalidad escolarizada.

<sup>2</sup> Los datos para educación superior corresponden a las modalidades no escolarizada y mixta.

Nota: las cifras entre paréntesis se refieren a la matrícula del ciclo escolar 2020-2021.

**Fuente:** Mejoredu, con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).





Dependiendo de la presencialidad de los estudiantes en los centros escolares, las modalidades en que se ofrece cada tipo educativo y los niveles que lo conforman se clasifican en escolarizada, no escolarizada y mixta. Estas modalidades educativas se diferencian en la forma, el espacio y el tiempo en los que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje:

- La modalidad escolarizada se caracteriza por la atención presencial a un grupo de estudiantes en un centro educativo, de acuerdo con el calendario oficial y con ciertos horarios en interacción directa con las y los docentes responsables. Por ende, requiere un espacio físico para proporcionar formación académica de manera sistemática.<sup>5</sup>
- La modalidad no escolarizada está pensada para la población que no puede incorporarse a los servicios escolarizados pero desea continuar o concluir su educación, pues sus estudiantes no asisten de forma rutinaria a un centro educativo. La educación se imparte por medio de asesorías pedagógicas y otros recursos enfocados en la formación a distancia, con un grado de apertura y flexibilidad que no ofrece la modalidad escolarizada. Los estudiantes se sujetan a una serie de exámenes para certificar el adelanto en el cumplimiento del programa. Esta modalidad depende, en gran medida, de recursos autodidácticos y de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como de un mayor trabajo autodidacta por parte de los estudiantes.
- La modalidad mixta integra elementos de las modalidades escolarizada y no escolarizada; se caracteriza por la flexibilidad para cursar las asignaturas o módulos que integran el plan de estudio, ya sea de manera presencial o no presencial.

En educación básica, en el ciclo escolar 2020-2021, menos de 1.0% (206 268) de los estudiantes estaba inscrito en la modalidad no escolarizada, que corresponde sólo a la educación inicial comunitaria, ya que es el único nivel dentro de este tipo educativo que ofrece esta modalidad.<sup>6</sup> En EMS, 6.9% de los matriculados cursaba este tipo educativo en la modalidad no escolarizada y en educación superior el porcentaje alcanzó 19.1% del total de inscritos.

Con excepción de los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021 –correspondientes al periodo de confinamiento por contingencia sanitaria por covid-19–, la tendencia de la matrícula en la modalidad no escolarizada de EMS y educación superior ha sido creciente, puesto que desde el ciclo escolar 2014-2015 había

<sup>5</sup> Debido al cierre de los centros escolares, durante la contingencia sanitaria por covid-19, los estudiantes inscritos en esta modalidad adoptaron una educación a distancia o en línea, relacionada más con las características de la modalidad no escolarizada. A partir del ciclo 2021-2022 las escuelas fueron retomando las clases presenciales, características del sistema escolarizado tradicional.


<sup>6</sup> La educación inicial no escolarizada orienta y capacita a tutores, padres y madres de familia, con el objetivo de facilitarles herramientas y consejos útiles para la formación y el desarrollo integral de sus hijas, hijos y pupilos más pequeños.

aumentado el número de inscritos en esta modalidad educativa a un ritmo promedio anual del 9.0 y 11.0%, respectivamente.

En cada modalidad se ofrecen diferentes opciones educativas que organizan el uso del tiempo y de los espacios; asimismo, los requerimientos y recursos escolares en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Éstas pueden ser: educación presencial, educación intensiva, educación virtual, educación autoplaneada y educación mixta.

En educación básica escolarizada, la única opción educativa formal disponible desde preescolar hasta secundaria es la presencial –aunque fue modificada durante la contingencia sanitaria antes señalada–. En EMS, en la modalidad escolarizada se ofrecen las opciones educativas presencial e intensiva, y en la modalidad mixta se agrega la opción autoplaneada; por otra parte, en la educación no escolarizada existen las opciones de acreditación y certificación por examen único, modalidad virtual y evaluaciones parciales. En educación superior, la modalidad no escolarizada incluye las opciones en línea, a distancia y certificación por examen; en la modalidad mixta, además de las opciones en línea y a distancia, existe la opción dual, caracterizada porque los procesos de enseñanza y aprendizaje se llevan a cabo de manera combinada entre las instituciones educativas y el sector productivo.

Los recursos para el funcionamiento de cada escuela o plantel pueden tener un origen público o privado, lo cual determina el tipo de sostenimiento de los centros escolares. Además, en aquellos cuya fuente de financiamiento es pública, se puede desagregar en federal, estatal o autónomo. En el ciclo escolar 2020-2021, alrededor de 85% de la matrícula de todos los tipos y niveles educativos se encontraba en escuelas públicas, y el resto en centros educativos privados.

 Las modalidades educativas y los tipos de servicios existentes en cada nivel o tipo educativo corresponden a la necesidad de otorgar educación a una población diversa y dispersa en todo el territorio nacional.

En cada tipo y nivel educativo existen diferentes servicios y modelos pedagógicos diferenciados por la forma en que llevan a cabo los procesos educativos. Los tipos de servicio varían dependiendo de la localidad donde se encuentran los centros escolares y pueden estar relacionados con las características socioeconómicas, étnicas y demográficas de la población a la que se busca atender.

De los más de 37 millones de estudiantes que integraban el SEN, 24.8 millones estaban matriculados en las 229 515 escuelas de educación básica atendidas por 1.2 millones de docentes. En educación inicial, preescolar y primaria existen 3 tipos de servicio –general, indígena y comunitario–, a los que se suman otros 3 en el nivel secundaria –telesecundarias, técnicas y para trabajadores–:

1. El servicio general está presente en mayor medida en localidades urbanas y semiurbanas desde el nivel inicial hasta la secundaria. Típicamente, las escuelas generales cuentan con infraestructura, equipamiento, materiales y personal docente más completos. Es el servicio más común en EB ya que 8 de cada 10 estudiantes estaban matriculados en este tipo de escuelas que concentraban 78.0% de los docentes en el ciclo escolar 2020-2021.



Observación especial merece el Centro de Desarrollo Infantil (Cendi), pues, aunque puede considerarse dentro del tipo general, se diferencia de otras escuelas por el tipo de atención que proporciona,<sup>7</sup> y porque en las mismas instalaciones proporcionan servicios de educación inicial –para infantes en etapas lactante y maternal– y preescolar. En el ciclo 2020-2021 los Cendi atendieron a casi 157 000 niñas y niños en educación inicial y a poco más de 84 000 en preescolar.

2. El servicio indígena se ofrece sólo en educación inicial, preescolar y primaria. Está destinado a proporcionar educación con pertinencia cultural a los pueblos y comunidades indígenas, idealmente en la lengua materna de los estudiantes, de manera que este tipo de escuelas cuenten con materiales específicos para el fortalecimiento de su identidad y la preservación de las lenguas originarias. En el ciclo escolar 2020-2021 atendió a poco más de 1.2 millones de estudiantes, equivalentes a 5.0% de la matrícula en EB. Las escuelas indígenas se ubican, generalmente, en comunidades rurales, aunque, de acuerdo con el Censo 2020, alrededor de 19.0% de la población indígena vive en localidades mayores a 100 000 habitantes, de manera que no siempre la totalidad de NNAJ indígenas tiene acceso a una educación con pertinencia cultural y lingüística (véanse apartados 6.1, 6.2 y 6.3).
3. El servicio comunitario es gestionado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) y se oferta en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, así como en la educación inicial no escolarizada. Las escuelas de este tipo de servicio están presentes, mayoritariamente, en localidades pequeñas y con alto o muy alto rezago social y educativo del país. Se diferencia ampliamente de los otros tipos de servicio en que el modelo pedagógico está cimentado en la relación tutora de los estudiantes y las figuras educativas encargadas de encaminar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La atención de los estudiantes corre a cargo de jóvenes denominados líderes para la educación comunitaria (LEC), egresados de secundaria –generalmente de las mismas zonas– que cumplen la función docente. En gran medida su existencia depende de la participación activa de la comunidad a la que se le otorga el servicio y muchas veces no cuentan con un inmueble propio ni servicios básicos. En el ciclo escolar 2020-2021, este servicio atendió a 1.2% del total de población estudiantil en educación básica y significó 13.4% de las escuelas en este tipo educativo.
4. Las secundarias técnicas ofrecen un componente tecnológico de carácter propedéutico, es decir, a las materias regulares agregan asignaturas para capacitar a sus estudiantes en actividades tecnológicas, industriales, comerciales, agropecuarias, pesqueras y forestales. Este tipo de servicio matriculó, en el ciclo escolar analizado, 7.0% de la totalidad de alumnos de educación básica;

<sup>7</sup> Los Cendi responden a las necesidades educativas y asistenciales de niños y niñas de 0 a 6 años, por lo que su organización considera las edades de los menores: lactantes, maternas y preescolares. En cada centro, además de contar con docentes y figuras directivas, hay profesionales de la salud y la educación; médicos, odontólogos, dietistas, psicólogos, educadoras, asistentes educativas y puericultores, figuras que no están presentes en el resto de las escuelas generales de educación inicial o preescolar.

sin embargo, al tomar en cuenta sólo el nivel de secundaria, los inscritos en estas escuelas representaban poco más de 27.0% del total. Al igual que las secundarias generales, las técnicas se encuentran en mayor medida en localidades urbanas y semiurbanas.

5. La mayoría de las telesecundarias se ubican en localidades rurales de menos de 2 500 habitantes en las que no hay presencia de otro tipo de escuelas. La expansión de los servicios educativos debido a la creciente demanda de las personas que desean concluir la EB se ha dado en gran medida gracias a la creación de telesecundarias, pues en estas escuelas se aprovecha la infraestructura televisiva y satelital para seguir un programa de estudios similar al de las secundarias generales. En el ciclo escolar 2020-2021, este servicio atendió aproximadamente a 5.4% de la población estudiantil en educación básica; mientras que, en el nivel correspondiente, representó 21.0% de la matrícula.
6. La secundaria para trabajadores es un tipo de servicio destinado a la población que ya está dentro del mercado laboral y no ha logrado concluir la educación básica, por tanto, generalmente, se proporciona en el turno nocturno. Se caracteriza por su flexibilidad en los horarios y programas de estudio –similares a los de las secundarias generales– sin talleres, ni actividades tecnológicas o de educación física. En el ciclo escolar 2020-2021, atendió a 15 442 estudiantes, es decir, apenas 0.1% del total de la matrícula de educación básica y 0.2% de los inscritos en secundaria.

El SEN integra dos servicios de educación especial enfocados en estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) en educación básica: el Centros de Atención Múltiple (CAM) y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).<sup>8</sup> El primero funciona como centro escolar donde NNAJ asisten regularmente; la segunda, en cambio, visita y apoya a las escuelas en la atención de niñas y niños que así lo requieran mediante un equipo de docentes y paradocentes.<sup>9</sup> Durante el ciclo escolar 2020-2021 ambos servicios de educación especial atendieron a 601 024 estudiantes en 6 369 unidades.

Por otra parte, en EMS coexisten 3 modelos educativos que se distinguen por el tipo de preparación, programas y asignaturas que deben cursar los estudiantes:<sup>10</sup>

<sup>8</sup> En algunas entidades –como Ciudad de México, Jalisco y Chihuahua– las USAER transitan hacia un servicio con visión inclusiva denominado Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), en donde se reafirma el compromiso de atender a los estudiantes con mayor riesgo de ser excluidos de los servicios educativos por las barreras que enfrentan.

<sup>9</sup> Personal encargado de apoyar al área técnica pedagógica en la atención de los alumnos en los centros escolares donde labora; comprende a los psicólogos, maestros de lenguaje y trabajadores sociales.

<sup>10</sup> Recordemos que la Ley General de Educación alude a los servicios de EMS como niveles, aun cuando no son excluyentes ni consecutivos. Para distinguir este término del tipo educativo básico –donde sí existen niveles educativos consecutivos–, en este documento se hará referencia a modelos educativos en EMS.



1. *Bachillerato general*. Enseña a los jóvenes diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas con el fin de ampliar y consolidar los conocimientos adquiridos en secundaria y prepararlos para que continúen sus estudios en la educación superior; bajo este modelo, durante el ciclo escolar 2020-2021, se atendió a 3.5 millones de estudiantes, de los cuales, 10.6% fue bajo la modalidad no escolarizada y el resto (89.4%) en la escolarizada y mixta.
2. *Bachillerato tecnológico*. Es un modelo bivalente, pues, además del componente académico –que amplía y consolida los conocimientos adquiridos en secundaria y prepara a los estudiantes en todas las áreas del conocimiento–, ofrece formación profesional tecnológica (en los campos industrial, agropecuario, pesquero o forestal), lo cual hace posible que el egresado obtenga un título de técnico profesional y pueda continuar en la educación superior. En esta opción se matricularon más de 1.8 millones de jóvenes, y menos de 1% se inscribió en la modalidad no escolarizada.
3. *Profesional técnico*.<sup>11</sup> Se especializa a los estudiantes en la formación tecnológica al dotarlos de competencias técnicas para participar de las actividades económicas y vincularse al mercado de trabajo. Su carácter es terminal, es decir, los egresados no pueden continuar hacia la educación superior. Bajo este modelo educativo se matricularon 52 890 estudiantes en el ciclo 2020-2021, apenas 1% del total en el tipo medio superior, la mayoría en la modalidad escolarizada o mixta (99.6%).

En la EMS se proporciona atención –bajo la modalidad no escolarizada– a estudiantes con alguna limitación o discapacidad mediante el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED), cuya matrícula, en el ciclo 2020-2021, fue de 12 207 jóvenes.

Por otra parte, la educación para adultos se destina a mayores de 15 años que no hayan cursado o concluido la educación primaria o secundaria, con el propósito de otorgar a la población en rezago educativo los medios disponibles para completar, al menos, la educación básica. En estos programas, los conocimientos adquiridos se pueden acreditar mediante evaluaciones parciales o globales.

Por último, en el tipo educativo superior se consideran tres niveles:

1. Técnico superior universitario (TSU).
2. Licenciatura, que abarca educación normal, universitaria y tecnológica.
3. Posgrado, que se cursa una vez cumplidos los requisitos de titulación de la licenciatura para emprender estudios de especialidad, maestría y, posteriormente, doctorado.

<sup>11</sup> Este modelo es cada vez más escaso debido a que el perfil del egresado se redefinió con base en el Acuerdo 442 del DOF (SEP, 2018) y Acuerdo 653 del DOF (SEP, 2012), además de que se estableció el título de profesional técnico bachiller.

La educación superior se puede cursar en las modalidades escolarizada, mixta y no escolarizada –que incluye la educación abierta y a distancia–. En el ciclo escolar 2020-2021, en este tipo educativo se matricularon casi 5 millones de estudiantes, de los cuales 80.9% correspondió a la modalidad escolarizada.

## 2.2 Tamaño del Sistema Educativo Nacional

En el ciclo escolar 2020-2021, el SEN estaba conformado por 37 115 941 estudiantes, cifra equivalente a 29.0% de la población mexicana, según el Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI, 2021); el número de escuelas y planteles fue de 261 812 y el de docentes de 2 059 188.

La dimensión del sistema educativo mexicano es reflejo del volumen poblacional y la composición demográfica del país. Alrededor de 50.0% son menores de 30 años (63 millones de personas), y 1 de cada 4 no rebasa los 10 años (20.8 millones). La proporción de población joven en nuestro país es importante, por tanto, el SEN no reducirá su volumen en los próximos años, a pesar de que ya ha mostrado una disminución en la matrícula de primaria –producto de cambios demográficos como la baja en las tasas de fecundidad–. Además, todavía hay niveles educativos obligatorios sin cobertura universal, aunado a la demanda cada vez mayor de población joven que busca continuar sus estudios de educación superior.


Sin embargo, debido a la contingencia sanitaria por la pandemia de covid-19, entre los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021 se registró una disminución en el número total de estudiantes en todo el SEN de aproximadamente 3% –casi un millón de alumnos–, que afectó de forma diferenciada a cada tipo educativo. Posteriormente, en este mismo capítulo se analizan en detalle los cambios entre ambos ciclos.

### Educación básica y media superior

En el ciclo escolar 2020-2021 la educación básica y la media superior significaron 81.3% del total de matriculados en el sistema educativo; es decir, alrededor de 30.2 millones de estudiantes distribuidos entre el primer tipo educativo (24.8 millones) y el segundo (5.4 millones). La distribución por modalidad educativa muestra que el total de inscritos en la modalidad no escolarizada representó una pequeña parte (1.9%) del total en la educación obligatoria.

#### *Modalidades escolarizada y mixta*

En el ciclo escolar 2020-2021, en las modalidades escolarizada y mixta de educación básica y EMS estaban matriculados 29 582 239 estudiantes en 245 385 escuelas y planteles con un total de 1 501 807 docentes (tabla 2.2.1).

 En el ciclo escolar 2020-2021 el sistema educativo mexicano matriculó a 37 115 941 estudiantes en todos los niveles, servicios y modalidades disponibles, cifra equivalente a 29% de la población mexicana.



**Tabla 2.2.1** Estudiantes, docentes y escuelas o planteles en educación obligatoria en la modalidad escolarizada o mixta por tipo educativo, nivel educativo, tipo de servicio y modelo educativo (2020-2021)

Tipo educativo	Nivel educativo	Tipo de servicio o modelo educativo	Estudiantes		Docentes		Escuelas o planteles	
			Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Inicial		General	156 675	79.6	6 287	72.7	2 953	60.4
		Indígena	40 186	20.4	2 356	27.3	1 938	39.6
		<b>Subtotal</b>	<b>196 861</b>	<b>100.0</b>	<b>8 643</b>	<b>100.0</b>	<b>4 891</b>	<b>100.0</b>
Preescolar		Cendi	84 092	1.9	3 849	1.7	1 651	1.9
		General	3 691 801	85.3	187 293	82.1	58 499	66.7
		Indígena	400 045	9.2	19 492	8.5	9 880	11.3
		Comunitario	152 250	3.5	17 452	7.7	17 654	20.1
		<b>Subtotal</b>	<b>4 328 188</b>	<b>100.0</b>	<b>228 086</b>	<b>100.0</b>	<b>87 684</b>	<b>100.0</b>
Básica	Primaria	General	12 790 323	93.5	521 336	91.6	76 570	80.0
		Indígena	792 432	5.8	37 404	6.6	10 308	10.8
		Comunitario	94 710	0.7	10 117	1.8	8 821	9.2
		<b>Subtotal</b>	<b>13 677 465</b>	<b>100.0</b>	<b>568 857</b>	<b>100.0</b>	<b>95 699</b>	<b>100.0</b>
		Secundaria		General	3 242 437	50.7	226 754	56.1
Técnica	1 746 157			27.3	98 717	24.4	4 755	11.7
Telesecundaria	1 345 430			21.0	72 157	17.8	18 792	46.3
Para trabajadores	15 442			0.2	2 095	0.5	204	0.5
Comunitario	45 254			0.7	4 689	1.2	4 067	10.0
<b>Subtotal</b>	<b>6 394 720</b>	<b>100.0</b>	<b>404 412</b>	<b>100.0</b>	<b>40 578</b>	<b>100.0</b>		
<b>Total<sup>1</sup></b>		<b>24 597 234</b>	<b>100.0</b>	<b>1 209 998</b>	<b>100.0</b>	<b>227 379</b>	<b>100.0</b>	
Media superior		BG	3 093 775	62.1	199 092	68.2	14 948	83.0
		BT	1 838 568	36.9	92 951	31.9	2 807	15.6
		PT	52 662	1.1	6 974	2.4	478	2.7
		<b>Total<sup>2</sup></b>	<b>4 985 005</b>	<b>100.0</b>	<b>291 809</b>	<b>100.0</b>	<b>18 006</b>	<b>100.0</b>
<b>Total del SEN en educación obligatoria, modalidades escolarizada y mixta</b>			<b>29 582 239</b>	<b>100.0</b>	<b>1 501 807</b>	<b>100.0</b>	<b>245 385</b>	<b>100.0</b>
Capacitación y formación para el trabajo			1 975 734	100.0	42 911	100.0	5 512	100.0

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

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

Abs. Cifras absolutas.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021), y *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021* (SEP-DGPPYEE, 2021).

La matrícula de la EB escolarizada ascendió a 24 597 234 estudiantes. A grandes rasgos, en el tipo básico predominó el servicio general –presente en los 4 niveles que componen esta etapa de la educación obligatoria– que representó 8 de cada 10 matriculados, alrededor de 78% de los docentes y 66% de las escuelas. En el otro extremo,

las escuelas comunitarias constituyeron 1.2% de los inscritos, 2.7% de los docentes y 13.4% de las escuelas, sólo por detrás de las generales en este rubro. Esto indica que las escuelas comunitarias tienen un menor número de estudiantes por centro educativo, pues están más dispersas y atienden a comunidades pequeñas y rurales; las escuelas generales, en cambio, suelen tener un mayor número de estudiantes por escuela y se encuentran en localidades de mayor concentración poblacional.

En cada nivel educativo la distribución por tipo de servicio fue diferenciada, tanto en el número de estudiantes como en el de escuelas y docentes (tabla 2.2.1):

- En la educación inicial escolarizada, al comienzo del ciclo escolar 2020-2021, estaban inscritos 196 861 niñas y niños –79.6% en el servicio general y 20.4% en el servicio indígena–, quienes fueron cuidados y atendidos por 8 643 docentes entre los que se cuenta a puericultores, educadores y asistentes educativos distribuidos en 4 891 escuelas, 60.4% de las cuales eran de servicio general. En estas últimas, la población inscrita se subdivide en lactantes –infantes de entre 43 días y 18 meses de nacidos– y maternales –desde los 19 meses y hasta 3 años 11 meses de edad–.
- La matrícula de la educación inicial disminuyó en 52 441 niñas y niños respecto al ciclo escolar previo, lo que equivale a 21.0% de estudiantes menos y la convierte en el nivel con la mayor caída en términos relativos.
- En el nivel preescolar la matrícula en el ciclo escolar 2020-2021 fue de 4 328 188 estudiantes, de los cuales, 85.3% estaba en centros educativos de servicio general; 9.2%, en escuelas indígenas; 3.5%, en servicios comunitarios; y 1.9%, en Cendi. La distribución de los centros escolares por tipo de servicio evidencia que las escuelas comunitarias eran de menor tamaño comparadas con las generales o las indígenas, es decir, 1 de cada 5 preescolares eran comunitarios, pero sólo concentraron 3.5% de la matrícula de este nivel educativo y 7.7% de los docentes, o sea, había menos niñas, niños y docentes por cada escuela.



La matrícula de la educación básica y media superior ascendió a 30 157 001 estudiantes, de los cuales, 98.1% estaba inscrito en las modalidades escolarizada y mixta, y sólo 1.9%, en la modalidad no escolarizada.

Debido a la contingencia sanitaria, respecto al ciclo anterior, en preescolar se experimentó una reducción de 406 439 alumnos, equivalente a 8.6%. La cobertura en este nivel aún está lejos de ser universal (ver capítulo 3), por lo que la reducción experimentada en la matrícula revela que menos niñas y niños acudieron a la educación preescolar en el ciclo escolar 2020-2021.

- La matrícula en primaria, compuesta por 13 677 465 estudiantes, fue la más numerosa en la educación obligatoria, no obstante que, respecto al ciclo 2019-2020, se redujo en 1.3%, alrededor de 185 000 alumnas y alumnos.

Este nivel contó con 95 699 escuelas y 568 857 docentes. Por tipo de servicio, las escuelas generales fueron las más numerosas y concentraron a 8 de cada 10 centros escolares, 91.6% de los docentes y 93.5% de la matrícula. Las escuelas indígenas representaron 5.8% de la matrícula y las comunitarias, apenas 0.7%.





- En secundaria, en el ciclo escolar 2020-2021, poco más de la mitad del alumnado estaba inscrita en centros educativos generales. La matrícula total en este nivel fue de 6 394 720 estudiantes en 40 578 escuelas donde fueron atendidos por 404 412 docentes. El siguiente servicio representativo por número de alumnos fue la secundaria técnica, que concentró 27.3% de la matrícula, pero 11.7% de las escuelas. En el caso contrario, las telesecundarias representaron 21.0% de los estudiantes y 46.3% de los centros escolares. El servicio comunitario fue aún más reducido, con apenas 0.7% del total de los inscritos, aunque 1 de cada 10 escuelas era de este tipo de servicio.

En las secundarias generales y técnicas se encontraban 8 de cada 10 docentes (56.1 y 24.4% del total, respectivamente) aunque 4 de cada 10 centros escolares eran de estos tipos de servicio. En las telesecundarias se apreció un menor número de docentes por cada centro escolar –acorde con el modelo educativo–, lo mismo que en las comunitarias.

Comparada con el ciclo anterior, la matrícula de secundaria en el ciclo 2020-2021 fue menor en 12 336 estudiantes (una disminución de 0.2%), convirtiendo a este nivel educativo en el que experimentó en menor medida un descenso en cantidad de inscritos durante este periodo.

De los 4 985 005 estudiantes de EMS, 62.1% estaba inscrito en el modelo educativo de bachillerato general; 36.9%, en bachillerato tecnológico; y 1.1%, en profesional técnico, en las modalidades escolarizada y mixta. Con respecto al ciclo 2019-2020, se observó una disminución de casi 160 000 estudiantes, es decir, 3.1%. Similar al caso de preescolar, en este tipo educativo la cobertura no fue de 100%, por lo que una caída en el número de inscritos en el periodo pandémico –anterior al ciclo 2020-2021– es un reflejo de la salida de miles de jóvenes del sistema educativo.

En EMS funcionaban 18 006 planteles, de los cuales, 83.0% ofrecía bachillerato general; 15.6%, bachillerato tecnológico; y 2.7%, el modelo de profesional técnico. Cabe mencionar que en un mismo plantel se pueden ofertar distintas carreras y programas, por lo que es posible que se imparta más de un modelo educativo, incluso los 3. Aun cuando se impartió en 15.6% de los planteles de este tipo educativo, el bachillerato tecnológico concentró a 36.9% del total de matriculados y a 31.9% de los docentes. Los planteles de este modelo educativo son, en general, de mayor tamaño y se concentran en localidades urbanas.

Al relacionar el número de estudiantes por nivel y tipo educativo con el número de escuelas, se observa que mientras más se asciende en la estructura educativa, mayor es el tamaño promedio de alumnos por escuela o plantel:

- En educación inicial el promedio de alumnos por escuela fue de 40; en preescolar, 49; en primaria, 143; en secundaria, 158; y en planteles de EMS, 277.

- Esta relación varió dependiendo del tipo de servicio, por ejemplo, en primaria el número promedio de estudiantes por escuela en el servicio general fue de 167, mientras que en las indígenas y comunitarias, de 77 y 11, respectivamente.
- En secundaria la diferencia más grande se observó entre las técnicas y las comunitarias; en el primer caso, la relación de estudiantes por escuela fue de 367 y, en el segundo, sólo 11.

En el SEN también se ofrecen servicios educativos de capacitación y formación para el trabajo, en las modalidades escolarizada y mixta. En el ciclo 2020-2021 estuvieron matriculados 1975 734 estudiantes atendidos por 42 911 docentes en 5 512 centros escolares.

#### *Modalidad no escolarizada*

Con el desarrollo de las tecnologías de la comunicación y su mayor penetración en los hogares mexicanos (véase capítulo 1) la educación ofrecida en la modalidad no escolarizada se ha expandido en los últimos años junto con la oferta de opciones disponibles para cursarla, esencialmente en EMS y educación superior. Esto ha permitido que la población joven económicamente activa que desea cursar y concluir sus estudios continúe con su preparación académica e incluso no interrumpa su formación obligatoria, al eliminar barreras como la falta de disponibilidad de servicios educativos en las localidades donde residen, la distancia que tienen que cubrir para acudir a una escuela o un plantel educativo y la carencia de horarios compatibles con su tiempo y actividades.

Desde el ciclo escolar 2014-2015 la matrícula en la modalidad no escolarizada de la EMS ha experimentado un crecimiento promedio anual de 9.0%. El aumento ocurrió de forma continua hasta el ciclo 2017-2018, en promedio 26.0% cada año, y después se estancó, experimentando incluso 2 caídas, de 9.0 y 8.0%, entre los ciclos 2017-2018 y 2018-2019 y entre 2019-2020 y 2020-2021. En el primer caso, la disminución se concentró en los planteles de sostenimiento federal de Ciudad de México (25 261 estudiantes menos), y, en el segundo, en los planteles de sostenimiento estatal del estado de México (17 654 estudiantes menos). La segunda caída, en el ciclo 2020-2021, se explica por la reducción de la matrícula en el periodo que comprendió la contingencia sanitaria (gráfica 2.2.1).

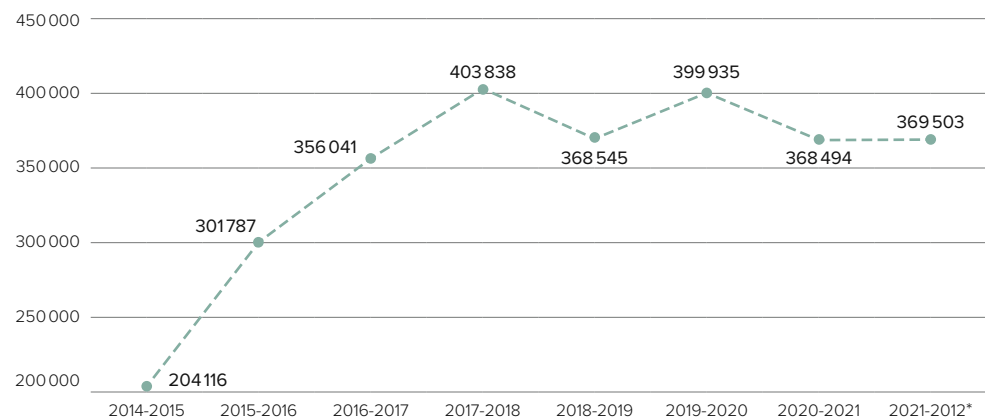
Hacia el ciclo 2020-2021 la matrícula de EMS no escolarizada fue de 368 494 estudiantes, la mayoría (99.2%) inscrita en el modelo de bachillerato general; sólo 2 808, en bachillerato tecnológico; y 228, en profesional técnico; los 2 últimos únicamente se ofrecieron en 19 y 4 planteles, respectivamente (tabla 2.2.2).

En educación inicial se ofrece un modelo de educación no escolarizado por medio del Conafe. Este servicio atiende a localidades pequeñas con un alto grado de marginación y a comunidades indígenas. Contrario a lo que sucede en la educación no



escolarizada de otros niveles y tipos educativos, en la educación inicial comunitaria los servicios no atienden directamente a niñas y niños, sino a los padres, madres y cuidadores que tienen a su cargo infantes de menos de 4 años y que reciben orientación y asesorías para inculcar y fortalecer prácticas de crianza que promuevan el desarrollo integral de la población infantil. El objetivo es que la población adulta participante adquiera conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores mediante sesiones, visitas domiciliarias, estrategias de difusión y divulgación, así como de materiales educativos que se ofrecen en sus localidades con el propósito de incentivar condiciones favorables en la trayectoria educativa de los infantes.

**Gráfica 2.2.1** Matrícula en educación media superior en la modalidad no escolarizada (2014-2015 a 2021-2022\*)



\* Cifras preliminares de inicio del ciclo escolar.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio de los ciclos escolares 2014-2015 a 2021-2022) (SEP-DGPPYEE, 2021).

**Tabla 2.2.2** Estudiantes, docentes y escuelas o planteles en educación obligatoria en la modalidad no escolarizada por tipo y nivel o modelo educativo (2020-2021)

Tipo educativo	Nivel o modelo educativo	Estudiantes		Docentes		Escuelas o planteles	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Básica	Inicial	206 268	100.0	19 411	100.0	2 136	100.0
	BG	365 458	99.2	6 186	89.9	439	95.2
Media superior	BT	2 808	0.8	698	10.1	19	4.1
	PT	228	0.1	9	0.1	4	0.9
<b>Total*</b>		<b>368 494</b>	<b>100.0</b>	<b>6 883</b>	<b>100.0</b>	<b>461</b>	<b>100.0</b>

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

Abs. Cifras absolutas.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).


En el ciclo escolar 2020-2021, en esta modalidad de la educación inicial se atendieron de forma indirecta a 206 268 niñas y niños en 16 537 localidades por medio de 2 136 centros educativos, lo que quiere decir que, en promedio cada centro educativo dio servicio a 8 localidades diferentes. Cabe recordar que las figuras educativas de la educación inicial comunitaria son voluntarias y voluntarios de las mismas localidades donde se ofrece el servicio y son denominados promotores educativos; su perfil escolar es de al menos la educación básica. En ese ciclo escolar se contó con 19 411 promotores, 95.0% eran mujeres.

## Educación superior

En el ciclo escolar 2020-2021 la educación superior matriculó a 4 983 206 estudiantes, equivalente a 13.4% del total de inscritos en el SEN. En este tipo educativo 8 de cada 10 alumnos asistían a un recinto educativo a tomar clases, es decir, se encontraban en la modalidad escolarizada; los restantes, en las modalidades no escolarizada y mixta.

### *Modalidad escolarizada*

En la modalidad escolarizada de la educación superior se encontraban inscritos 4 030 616 estudiantes en el ciclo escolar 2020-2021. Respecto al ciclo anterior significa una disminución de 0.8% que representa a más de 31 000 jóvenes que ya no continuaron sus estudios en todos los niveles que la comprenden, al menos para el ciclo escolar de referencia; contradictoriamente, el número de planteles pasó de 5 716 a 5 794. Cabe señalar que, tal como ocurre en EMS, en un mismo centro de educación superior se pueden impartir los 3 niveles educativos (licenciatura, técnico superior y posgrado), aunque es más común la oferta de estudios de licenciatura y posgrado en la misma institución.

 En educación superior la matrícula ascendió a 4 983 206 estudiantes. En este tipo educativo las modalidades no escolarizada y mixta representaron cerca de una quinta parte de ese total.

Los matriculados en licenciatura representaron 9 de cada 10 estudiantes en la educación superior (3 629 374), 4.0% estaba inscrito en programas de nivel técnico superior (162 154) y 6.0%, en posgrado (239 088). La matrícula de este último nivel se componía de 22.5% inscrito en alguna especialidad; 63%, en programas de maestría; y 14.6%, en doctorados (tabla 2.2.3).

Del total de estudiantes de educación superior, 84.0% tenía 24 años o menos, en gran parte porque las matrículas de licenciatura –incluyendo escuelas normales– y de técnico superior universitario constituían 94.0% de ellos, y en estos niveles los promedios de edad de los inscritos fueron 21 y 20 años, respectivamente. En cambio, en los programas de especialidad, maestría y doctorado el porcentaje de estudiantes que tenían más de 24 años fue 92.0, 85.0 y 99.0%, en cada caso, lo cual es lógico por tratarse de niveles secuenciales posteriores a la licenciatura. En doctorado la edad promedio de los inscritos fue de 33 años; en maestría, 29; y en especialidad, 30.



**Tabla 2.2.3** Estudiantes, docentes y escuelas o planteles de educación superior en la modalidad escolarizada por nivel educativo (2020-2021)

Tipo educativo	Nivel educativo		Estudiantes		Docentes*		Escuelas o planteles*	
			Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Técnico superior	TSU		162 154	100.0			290	100.0
	<b>Subtotal</b>		<b>162 154</b>	<b>100.0</b>	326 229	96.1	<b>290</b>	<b>100.0</b>
Superior	Licenciatura	Universitaria	3 511 894	96.8			4 673	92.1
		Educación normal	117 480	3.2	14 127	4.2	404	8.0
	<b>Subtotal</b>		<b>3 629 374</b>	<b>100.0</b>	<b>339 464</b>	<b>100.0</b>	<b>5 075</b>	<b>100.0</b>
	Especialidad		53 758	22.5			597	22.6
Posgrado	Maestría		150 541	63.0	61 011	100.0	2 409	91.1
	Doctorado		34 789	14.6			880	33.3
	<b>Subtotal</b>		<b>239 088</b>	<b>100.0</b>	<b>61 011</b>	<b>100.0</b>	<b>2 643</b>	<b>100.0</b>
<b>Total</b>		<b>4 030 616</b>	<b>100.0</b>	<b>388 850</b>	<b>100.0</b>	<b>5 794</b>	<b>100.0</b>	

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

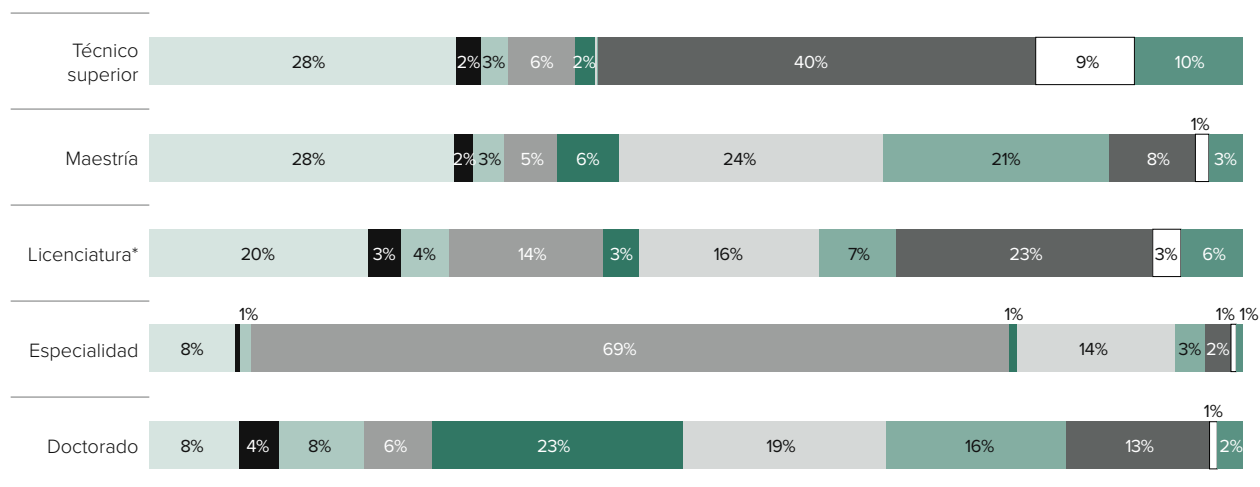
Abs. Cifras absolutas.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

Dependiendo del nivel educativo, el campo de formación más demandado varió de forma significativa. En licenciatura los más comunes fueron Ingeniería, Manufactura y Construcción (23.0%); Administración y Negocios (20.0%); Ciencias Sociales y Derecho (16.0%); y Ciencias de la Salud (14.0%). En la especialidad este último representó casi 7 de cada 10 matriculados –la gran mayoría en áreas médicas y de enfermería–. Entre los matriculados en nivel técnico superior universitario, 4 de cada 10 estaban inscritos en algún programa de Ingeniería, Manufactura y Construcción, mientras que los de Ciencias Sociales y Derecho y Educación presentaron porcentajes cercanos a 0.0% (gráfica 2.2.2).

En maestría dominaron los campos de Administración y Negocios (28%); Ciencias Sociales y Derecho (24.0%); y Educación (21.0%). Comparado con el nivel de licenciatura en éste tuvieron menor presencia los programas de Ingeniería, Manufactura y Construcción y Ciencias de la Salud. Finalmente, en el doctorado los inscritos en programas de los campos amplios de Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística representaron 23.0% del total en este nivel, a pesar de que la participación de este campo de formación en los niveles educativos inferiores no pasó de 6.0% (gráfica 2.2.2).

**Gráfica 2.2.2** Distribución de los estudiantes de educación superior en la modalidad escolarizada por campo amplio de formación, según nivel educativo (2020-2021)



	Doctorado	Especialidad	Licenciatura*	Maestría	Técnico superior
■ Administración y Negocios	2 882	4 241	725 824	41 923	45 464
■ Agronomía y Veterinaria	1 245	229	107 086	2 667	3 755
■ Artes y Humanidades	2 708	535	160 663	4 248	4 070
■ Ciencias de la Salud	2 164	37 297	509 251	7 303	9 805
■ Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística	7 980	353	122 158	8 513	3 041
■ Ciencias Sociales y Derecho	6 481	7 767	595 290	36 398	337
■ Educación*	5 725	1 475	258 298	31 207	99
■ Ingeniería, Manufactura y Construcción	4 562	1 268	851 015	11 727	64 832
□ Servicios	244	296	95 890	1 949	14 745
■ Tecnologías de la Información y la Comunicación	798	297	203 897	4 606	16 006

\* Incluye a los estudiantes de educación normal.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en el *Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior* (ciclo escolar 2020-2021) (ANUIES, 2022).

### Modalidad mixta y no escolarizada

La educación superior no escolarizada está basada en procesos autónomos de aprendizaje que se valen de medios didácticos a los que se accede mediante una plataforma tecnológica educativa u otros medios electrónicos. En esta modalidad, el número de horas establecido en los planes de estudio para estar bajo conducción directa de figuras académicas (docente, facilitador, asesor o tutor) equivale como máximo a 40.0% de las horas que se establecen para la modalidad escolarizada (SEP, 2018).<sup>12</sup> Para cursarla se ofrecen 3 opciones educativas: en línea o virtual, abierta o a distancia y mediante una certificación por examen.

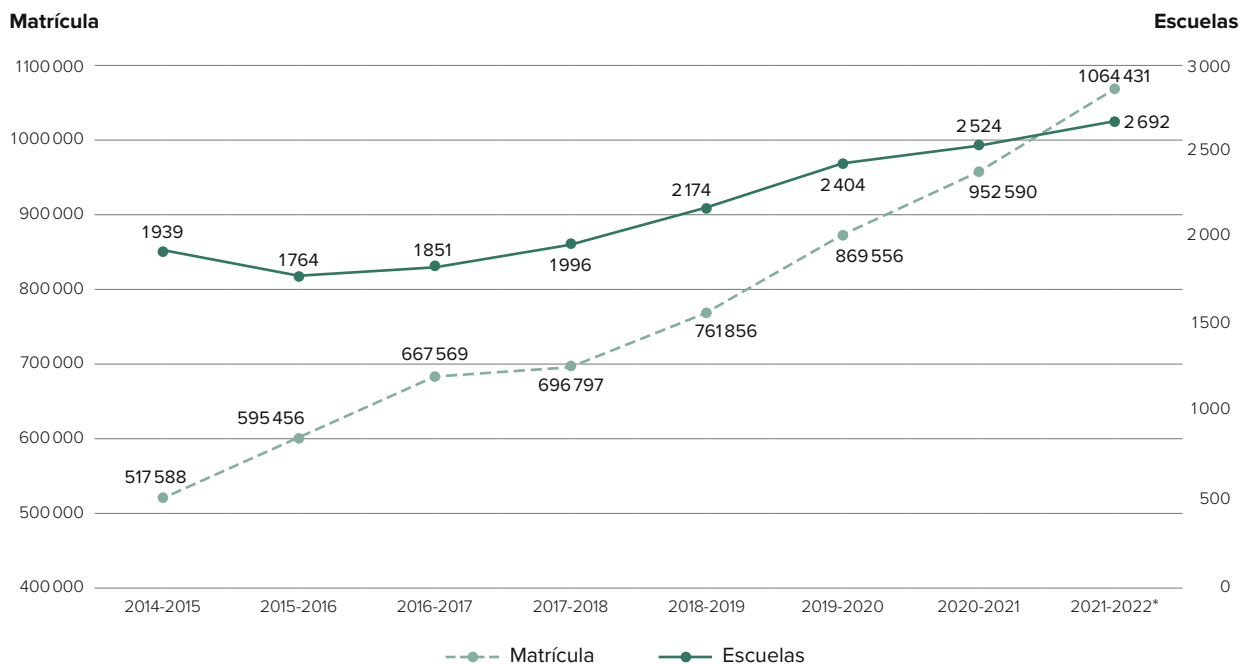
<sup>12</sup> De acuerdo con los lineamientos por los que se conceptualizan y definen los niveles, modalidades y opciones educativas del tipo superior, el número de horas en el plan de estudio bajo conducción directa de alguna figura académica es de 1440 para técnico superior universitario, 2 400 en licenciatura, 180 en especialidad, 300 en maestría y 600 en doctorado.



La modalidad mixta combina estrategias, métodos y recursos de las modalidades escolarizada y no escolarizada; sin embargo, el tipo superior comparte más características con la modalidad no escolarizada –el número de horas bajo conducción directa de figuras académicas, las opciones educativas disponibles, el uso intensivo de plataformas tecnológicas, entre otras–, por lo que se suelen ofrecer datos y características de ambas modalidades de forma conjunta.

La matrícula de educación superior en las modalidades no escolarizada y mixta ha crecido sostenidamente desde el ciclo 2014-2015, y en 8 periodos escolares se ha duplicado al pasar de 517 588 a 952 590 en el ciclo 2020-2021, y a 1.1 millones en el ciclo 2021-2022, según las cifras preliminares. Este aumento representa un ritmo anual de expansión de 10.8%. Incluso durante los ciclos escolares que hasta ahora comprende la pandemia por covid-19 el crecimiento de la matrícula se mantuvo con un aumento anual de 7.4%. En correspondencia con éste, el número de escuelas de educación superior también ha experimentado un crecimiento sostenido, pero menor, pues desde el ciclo 2015-2016 se ha expandido a una tasa promedio de 4.8%. En este sentido, en el ciclo 2020-2021 se registraron 2 524 centros de educación superior en el país, y 168 más en el ciclo siguiente (gráfica 2.2.3).

**Gráfica 2.2.3** Matrícula en educación superior en las modalidades no escolarizada y mixta (2014-2015 a 2021-2022)



\* Cifras preliminares de inicio del ciclo escolar.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio de los ciclos escolares 2014-2015 a 2021-2022) (SEP-DGPPYEE, 2021).

De los niveles que componen este tipo educativo en las modalidades no escolarizada y mixta, la matrícula de técnico superior universitario representó menos de 1.0% del total en el ciclo 2020-2021; los inscritos en licenciatura, 82.2%; y los estudiantes de posgrado, 17.2%; de éstos, la mayoría inscrita en programas de maestría (84.8%). Como se aprecia, en estas modalidades los posgrados tuvieron mayor presencia en comparación con la modalidad escolarizada –5.9%–, también se percibió una menor relación de estudiantes por escuela a pesar de que casi la mitad de las 2 524 en este tipo educativo y modalidad ofrecían programas de licenciatura y posgrado en un mismo centro educativo (tabla 2.2.4).

**Tabla 2.2.4** Estudiantes, docentes y escuelas de educación superior en las modalidades no escolarizada y mixta por nivel educativo (2020-2021)

Tipo educativo	Nivel educativo	Estudiantes		Docentes		Escuelas o planteles	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Superior	Técnico superior	5 789	100.0	78 904	100.0	32	100.0
	Licenciatura universitaria	782 577	100.0			2 005	100.0
	Posgrado	Especialidad	7 956	4.8	178	14.7	
		Maestría	139 189	84.8	20 422	100.0	
		Doctorado	17 079	10.4	304	25.2	
		<b>Subtotal</b>	<b>164 224</b>	<b>100.0</b>	<b>20 422</b>	<b>100.0</b>	<b>1 207</b>
	<b>Total<sup>1,2</sup></b>	<b>952 590</b>	<b>100.0</b>	<b>99 326</b>	<b>100.0</b>	<b>2 524</b>	<b>100.0</b>

<sup>1</sup> Se contabiliza a los docentes tantas veces como imparten un nivel.

<sup>2</sup> El total de escuelas no coincide con la suma por nivel y subnivel educativo debido a que una escuela puede impartir más de uno.

Abs. Cifras absolutas.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021)

La edad promedio de los matriculados de educación superior en las modalidades no escolarizada y mixta fue mayor que en la escolarizada. Las mayores diferencias se observaron en licenciatura, donde la edad promedio fue de 27 años –6 más que en la modalidad escolarizada–; por otra parte, resalta el nivel técnico superior universitario entre quienes la edad promedio fue de 30 años –10 más que en la modalidad escolarizada–. En programas de especialidad y maestría la edad promedio fue de 31 años, y en doctorado, de 35; lo que representó una diferencia de 1 y 3 años, en cada caso, respecto a la modalidad escolarizada.

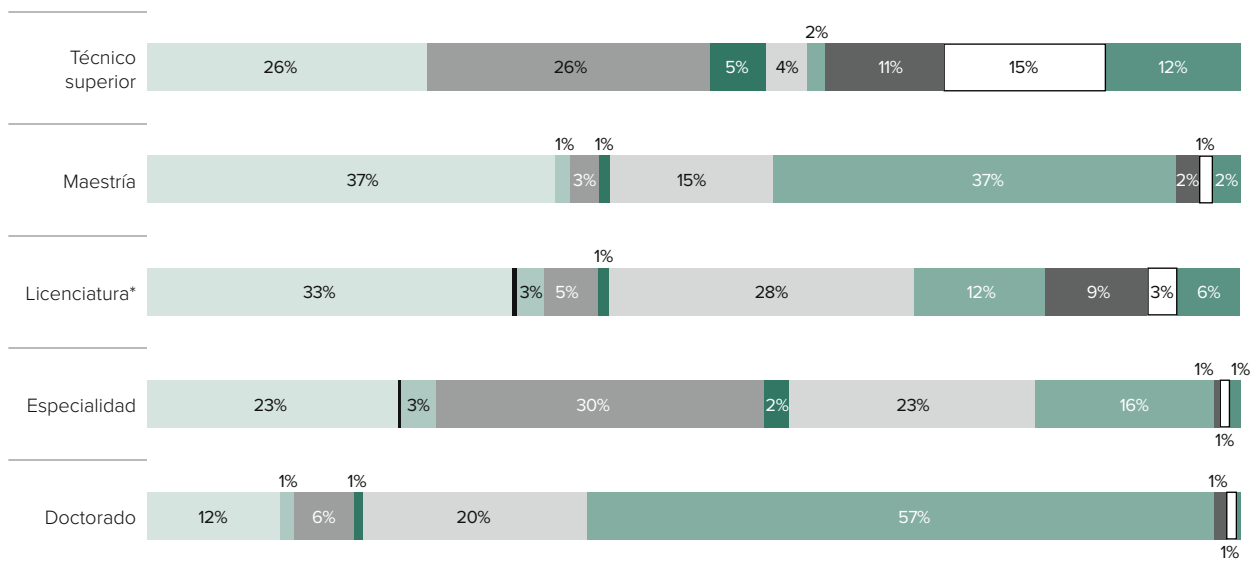
La distribución de los estudiantes de educación superior por campo de formación en las modalidades no escolarizada y mixta varió en todos los niveles con respecto a la modalidad escolarizada. Fue menor el número de inscritos en 2 campos de formación: el de los programas de Ingeniería, Manufactura y Construcción; y el de Ciencias de la Salud, en nivel licenciatura (9.0 y 5.0% del total, respectivamente). En maestría los campos de Administración y Negocios, y Educación sumaron 74% del total en ese nivel,





además, se redujo el porcentaje de inscritos en Ciencias Sociales y Derecho en todos los niveles de esta modalidad. En los programas de especialidad la matrícula de Ciencias de la Salud fue de nuevo la más numerosa (30.0% del total), aunque en términos porcentuales su presencia disminuyó a la mitad con respecto a la modalidad no escolarizada. También en el nivel técnico superior los inscritos en este campo de formación representaron una parte importante de la matrícula (1 de cada 4), mientras que los campos de Administración y Negocios (26.0%) y Servicios (15.0%) le siguieron en importancia por el número de estudiantes (gráfica 2.2.4).

**Gráfica 2.2.4** Distribución de los estudiantes de educación superior en las modalidades no escolarizada y mixta por campo amplio de formación, según nivel educativo (2020-2021)



	Doctorado	Especialidad	Licenciatura	Maestría	Técnico superior
■ Administración y Negocios	2 087	1 822	260 547	51 831	1 479
■ Agronomía y Veterinaria	0	27	3 727	53	0
■ Artes y Humanidades	218	250	20 070	2 041	5
■ Ciencias de la Salud	997	2 391	38 521	3 652	1 497
■ Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística	140	179	8 185	1 361	294
■ Ciencias Sociales y Derecho	3 475	1 794	217 862	20 891	219
■ Educación	9 778	1 296	93 598	51 190	92
■ Ingeniería, Manufactura y Construcción	187	46	73 521	2 932	631
□ Servicios	149	77	21 505	1 780	861
■ Tecnologías de la Información y la Comunicación	48	74	45 041	3 458	711

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en el *Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior* (ciclo escolar 2020-2021) (ANUIES, 2022).

### 2.3 Organización por tipo de sostenimiento

Con excepción de la educación inicial, el SEN es predominantemente de sostenimiento público: 89.3% de la matrícula de educación básica y EMS en las modalidades escolarizada y mixta se encontraba en escuelas de este tipo de sostenimiento.

En la educación básica, media superior y superior predomina el tipo de sostenimiento público, el cual se financia con recursos administrados por el Estado. Dependiendo del organismo del cual depende económica y administrativamente, un centro escolar público puede ser autónomo, estatal o federal. En cambio, el sostenimiento privado se refiere a escuelas y planteles que forman parte del SEN, debido a que están incorporados a la SEP, a las secretarías estatales o a las instituciones autónomas y son supervisados técnicamente por las autoridades correspondientes, sin embargo, son financiados y administrados por particulares. Cabe señalar que el reglamento general de incorporación de escuelas particulares establece los procedimientos, requisitos y acreditaciones que estos centros escolares deben cumplir para ser incorporados al sistema educativo.

En los niveles obligatorios (de educación inicial a EMS) de las modalidades escolarizada y mixta, 89.3% de la población estudiantil y 85.3% de las escuelas eran de sostenimiento público en el ciclo escolar 2020-2021. Se advierten comportamientos diferenciados de acuerdo con cada nivel educativo (tabla 2.3.1):

- En el servicio general de la educación inicial 7 de cada 10 niñas y niños acudieron a escuelas privadas, éstas representaban 58.1% del total en este nivel y tipo de servicio. Es el único nivel dentro del SEN en el que se matricularon menos estudiantes en el sostenimiento público que en el privado (44.8 y 55.2% del total, respectivamente). En las escuelas privadas se registraron más estudiantes por centro escolar (63) que en las públicas (39).
- En preescolar el porcentaje de alumnos en escuelas de sostenimiento privado fue de 11.2%. En el servicio general este porcentaje ascendió a 12.4% y en los Cendi alcanzó 35.6%. Al contrario del nivel inicial, en éste el promedio de estudiantes por escuela fue mayor en los centros públicos (52) que en los privados (34).
- En primaria y secundaria el porcentaje de estudiantes en escuelas privadas disminuyó a aproximadamente 9.0%, o sea, estos niveles educativos tuvieron la menor proporción de centros privados, en comparación con preescolar o educación inicial.
- La presencia de escuelas privadas en EB se encuentra casi exclusivamente en el servicio general, fuera de éste sólo hubo 2 escuelas de servicio indígena, 285 secundarias técnicas, 29 telesecundarias y 2 secundarias para trabajadores de sostenimiento privado, las cuales representaron un porcentaje muy pequeño del total en cada nivel y tipo de servicio.
- En EMS los bachilleratos generales concentraron la mayor parte de la matrícula en el sostenimiento privado (4 de cada 5 estudiantes). En términos relativos, el profesional técnico presentó la mayor proporción de estudiantes en planteles privados, 52.0% de los poco más de 52 000 alumnos en este servicio educativo.



**Tabla 2.3.1** Estudiantes, docentes y escuelas o planteles por tipo, nivel educativo y tipo de servicio, según sostenimiento (2020-2021)

Tipo educativo	Nivel educativo	Tipo de servicio, modelo o subnivel educativo	Estudiantes				Docentes				Escuelas o planteles			
			Público		Privado		Público		Privado		Público		Privado	
			Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Inicial		General	47 988	30.6	108 687	69.4	2 790	44.4	3 497	55.6	1 238	41.9	1 715	58.1
		Indígena	40 186	100.0	n.a.	n.a.	2 356	37.5	n.a.	n.a.	1 938	100.0	n.a.	n.a.
		<b>Subtotal</b>	<b>88 174</b>	<b>44.8</b>	<b>108 687</b>	<b>55.2</b>	<b>5 146</b>	<b>59.5</b>	<b>3 497</b>	<b>40.5</b>	<b>3 176</b>	<b>64.9</b>	<b>1 715</b>	<b>35.1</b>
Preescolar		Cendi	54 170	64.4	29 922	35.6	2 841	73.8	1 008	26.2	945	57.2	706	42.8
		General	3 235 064	87.6	456 737	12.4	148 911	79.5	38 382	20.5	44 769	76.5	13 730	23.5
		Indígena	400 029	100.0	16	0.0	19 491	100.0	1	0.0	9 879	100.0	1	0.0
Básica	Primaria	Comunitario	152 250	100.0	n.a.	n.a.	17 452	100.0	n.a.	n.a.	17 654	100.0	n.a.	n.a.
		<b>Subtotal</b>	<b>384 153</b>	<b>88.8</b>	<b>486 675</b>	<b>11.2</b>	<b>188 695</b>	<b>82.7</b>	<b>39 391</b>	<b>17.3</b>	<b>73 247</b>	<b>83.5</b>	<b>14 437</b>	<b>16.5</b>
		General	11 567 878	90.4	1 222 445	9.6	456 891	87.6	64 445	12.4	67 341	87.9	9 229	12.1
Básica	Primaria	Indígena	792 326	100.0	106	0.0	37 398	100.0	6	0.0	10 307	100.0	1	0.0
		Comunitario	94 710	100.0	n.a.	n.a.	10 117	100.0	n.a.	n.a.	8 821	100.0	n.a.	n.a.
		<b>Subtotal</b>	<b>12 454 914</b>	<b>91.1</b>	<b>1 222 551</b>	<b>8.9</b>	<b>504 406</b>	<b>88.7</b>	<b>64 451</b>	<b>11.3</b>	<b>86 469</b>	<b>90.4</b>	<b>9 230</b>	<b>9.6</b>
Básica	Secundaria	General	2 700 368	83.3	542 069	16.7	164 234	72.4	62 520	27.6	7 449	58.4	5 311	41.6
		Técnica	1 714 772	98.2	31 385	1.8	95 389	96.6	3 328	3.4	4 470	94.0	2 855	6.0
		Telesec	134 3028	99.8	2 402	0.2	72 009	99.8	148	0.2	18 763	99.8	29	0.2
Básica	Secundaria	Para trabajadores	15 377	99.6	65	0.4	2 077	99.1	18	0.9	202	99.0	2	1.0
		Comunitario	45 254	100.0	n.a.	n.a.	4 689	100.0	n.a.	n.a.	4 067	100.0	n.a.	n.a.
		<b>Subtotal</b>	<b>58 187 99</b>	<b>91.0</b>	<b>57 592 1</b>	<b>9.0</b>	<b>338 398</b>	<b>83.7</b>	<b>66 014</b>	<b>16.3</b>	<b>34 951</b>	<b>86.1</b>	<b>5 627</b>	<b>13.9</b>
<b>Total<sup>1</sup></b>		<b>222 034 00</b>	<b>90.3</b>	<b>239 383 4</b>	<b>9.7</b>	<b>1 036 645</b>	<b>85.7</b>	<b>173 353</b>	<b>14.3</b>	<b>197 058</b>	<b>86.7</b>	<b>30 321</b>	<b>13.3</b>	

Continúa ►

**Tabla 2.3.1** Estudiantes, docentes y escuelas o planteles por tipo, nivel educativo y tipo de servicio, según sostenimiento (2020-2021)

Tipo educativo	Nivel educativo	Tipo de servicio, modelo o nivel educativo	Estudiantes						Docentes						Escuelas o planteles					
			Público			Privado			Público			Privado			Público			Privado		
			Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%		
Media superior	BG		2 443 775	79.0	650 000	21.0	122 094	61.3	76 998	38.7	10 141	67.8	4 807	32.2						
	BT		1 741 572	94.7	96 996	5.3	82 395	88.6	10 556	11.4	2 168	77.2	639	22.8						
	PT		25 302	48.0	27 360	52.0	2 721	39.0	4 253	61.0	93	19.5	385	80.5						
	<b>Subtotal<sup>2</sup></b>		<b>4 210 649</b>	<b>84.5</b>	<b>774 356</b>	<b>15.5</b>	<b>203 290</b>	<b>69.7</b>	<b>88 519</b>	<b>30.3</b>	<b>12 335</b>	<b>68.5</b>	<b>5 671</b>	<b>31.5</b>						
Técnico superior	TSU		157 007	96.8	5 147	3.2					199	68.6	91	31.4						
	<b>Subtotal<sup>3</sup></b>		<b>157 007</b>	<b>96.8</b>	<b>5 147</b>	<b>3.2</b>	<b>198 994</b>	<b>61.0</b>	<b>127 235</b>	<b>39.0</b>	<b>199</b>	<b>68.6</b>	<b>91</b>	<b>31.4</b>						
Licenciatura	Universitaria		2 498 283	71.1	1 013 611	28.9					1 815	38.8	2 858	61.2						
	Educación normal		104 577	89.0	12 903	11.0	11 894	84.2	2 233	15.8	257	63.6	147	36.4						
	<b>Subtotal<sup>3</sup></b>		<b>2 602 860</b>	<b>71.7</b>	<b>10 265 14</b>	<b>28.3</b>	<b>210 147</b>	<b>100.0</b>	<b>129 317</b>	<b>100.0</b>	<b>2 071</b>	<b>40.8</b>	<b>3 004</b>	<b>59.2</b>						
Superior	Especialidad		35 875	66.7	17 883	33.3					230	38.5	367	61.5						
	Maestría		60 653	40.3	89 888	59.7	35 161	100.0	25 850	100.0	1 099	45.6	1 310	54.4						
	Doctorado		25 210	72.5	9 579	27.5					576	65.5	304	34.5						
	<b>Subtotal<sup>3</sup></b>		<b>121 738</b>	<b>50.9</b>	<b>117 350</b>	<b>49.1</b>	<b>35 161</b>	<b>100.0</b>	<b>25 850</b>	<b>100.0</b>	<b>1 190</b>	<b>45.0</b>	<b>1 453</b>	<b>55.0</b>						
	<b>Total<sup>3</sup></b>		<b>2 881 605</b>	<b>71.5</b>	<b>114 901</b>	<b>28.5</b>	<b>233 313</b>	<b>100.0</b>	<b>155 537</b>	<b>100.0</b>	<b>2 349</b>	<b>40.5</b>	<b>3 445</b>	<b>59.5</b>						

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

<sup>2</sup> El total de docentes y planteles no corresponde con la suma desglosada por modelo educativo, pues algunos docentes dan clases en planteles que ofrecen más de un modelo educativo.

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

Abs. Cifras absolutas.

Nota: en EMS se consideran las modalidades escolarizada y mixta, mientras que en EB y educación superior sólo la escolarizada.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 91* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).



- En la educación superior es donde se presenta el mayor porcentaje de matrícula en instituciones privadas (28.5%), después del nivel inicial. Destacó que en este tipo educativo casi 60.0% de las escuelas eran de sostenimiento privado, con un promedio de 334 estudiantes por centro educativo, en cambio, en las públicas el promedio de alumnos inscritos fue de 1227.
- En nivel licenciatura casi 29 de cada 100 estudiantes acudieron a escuelas privadas; en posgrado, 49 de cada 100, y sobresalió que en maestría esta participación se elevó a casi 60 de cada 100.

Respecto al tipo de sostenimiento en los niveles educativos se deduce lo siguiente:

- En todos los niveles y tipos educativos el tamaño promedio de la matrícula de los centros escolares fue menor en el sostenimiento privado, salvo en educación inicial.
- A partir del nivel secundaria, las escuelas de educación pública tuvieron poblaciones estudiantiles de mayor tamaño al observado en primaria y preescolar. Lo anterior, representa un reto en las escuelas de gran tamaño que no cuentan con personal docente y administrativo suficiente para llevar a cabo una gestión escolar y procesos educativos que son más complejos por el tamaño de la matrícula.

Por otra parte, en el ciclo escolar anterior se observó una disminución de la participación de las escuelas privadas en todo el sistema educativo. Esto se debe al descenso de la matrícula en este tipo de escuelas durante la pandemia por covid-19, de tal manera que fueron las más afectadas en este periodo, especialmente en preescolar y EMS, como veremos a continuación:

- En el ciclo escolar 2019-2020, de los estudiantes de educación básica, 11.4% estaba matriculado en centros educativos privados, cifra que disminuyó a 9.7% en el siguiente ciclo. El descenso en inicial fue de 57.0 a 55.2% y se observó una diferencia de 359 escuelas menos de sostenimiento privado; en el caso de las públicas la diferencia fue de 37 escuelas.
- En EMS la participación de los planteles privados en la matrícula cayó de 18.1 a 15.5% y se registró el cierre de 116 de ellos. Asimismo, entre los planteles públicos se observó un incremento de 24 centros educativos.

En la modalidad no escolarizada de la educación inicial sólo se registraron 73 escuelas de sostenimiento privado, es decir, 3.4% del total en el mismo nivel y modalidad educativa. Dichas escuelas atendieron a 3.1% de la matrícula (tabla 2.3.2). El promedio de niñas y niños beneficiados por escuela fue de 87 en las privadas y 97 en las públicas (tabla 2.3.2).

La EMS no escolarizada registró un menor porcentaje de estudiantes (6.0%) y planteles de sostenimiento privado (20.8%) que las modalidades escolarizada y mixta que tuvieron, 15.5 y 31.5%, respectivamente (tablas 2.3.1 y 2.3.2).

**Tabla 2.3.2** Estudiantes, docentes y escuelas o planteles en el Sistema Educativo Nacional en la modalidad no escolarizada por tipo y nivel educativo, según tipo de sostenimiento (2020-2021)

Tipo educativo	Nivel educativo		Estudiantes						Docentes						Escuelas o planteles											
			Público			Privado			Público			Privado			Público			Privado								
			Abs.	%		Abs.	%		Abs.	%		Abs.	%		Abs.	%		Abs.	%							
<b>Básica</b>	<b>Inicial</b>	<b>199944</b>	<b>96.9</b>	<b>6324</b>	<b>3.1</b>	<b>18574</b>	<b>95.7</b>	<b>837</b>	<b>4.3</b>	<b>2063</b>	<b>96.6</b>	<b>73</b>	<b>3.4</b>	<b>344853</b>	<b>94.4</b>	<b>20605</b>	<b>5.6</b>	<b>5309</b>	<b>85.8</b>	<b>877</b>	<b>14.2</b>	<b>349</b>	<b>79.5</b>	<b>90</b>	<b>20.5</b>	
	BT	1407	50.1	1401	49.9	148	21.2	550	78.8	16	84.2	3	15.8													
	PT	13	5.7	215	94.3	0	0.0	9	100.0	1	25.0	3	75.0													
	<b>Total</b>	<b>346273</b>	<b>94.0</b>	<b>22221</b>	<b>6.0</b>	<b>5447</b>	<b>79.1</b>	<b>1436</b>	<b>20.9</b>	<b>365</b>	<b>79.2</b>	<b>96</b>	<b>20.8</b>													
	Técnico superior	4309	74.4	1480	25.6					8	25.0	24	75.0													
	Licenciatura universitaria	321066	41.0	461511	59.0	33723	42.7	45181	57.3	455	22.7	1550	77.3													
	Superior																									
	Especialidad	1417	17.8	6539	82.2					33	18.5	145	81.5													
	Maestría	21238	15.3	117951	84.7	4773	23.4	15649	76.6	196	18.2	883	81.8													
	Doctorado	1631	9.5	15448	90.5					46	15.1	258	84.9													
	<b>Subtotal*</b>	<b>24286</b>	<b>14.8</b>	<b>139938</b>	<b>85.2</b>					<b>225</b>	<b>18.6</b>	<b>982</b>	<b>81.4</b>													
	<b>Total*</b>	<b>349661</b>	<b>36.7</b>	<b>602929</b>	<b>63.3</b>	<b>38496</b>	<b>38.8</b>	<b>60830</b>	<b>61.2</b>	<b>585</b>	<b>23.2</b>	<b>1939</b>	<b>76.8</b>													

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

Abs. Cifras absolutas.

Nota: en educación superior se consideraron las modalidades no escolarizada y mixta.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 97* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).



En lo tocante a educación superior, las modalidades no escolarizada y mixta reportaron que 63.3% de los estudiantes y 76.8% de las escuelas se encontraban en el sostenimiento privado; entretanto, en la modalidad escolarizada las proporciones fueron de 28.5 y 59.5%, en cada caso (tablas 2.3.1 y 2.3.2).

## 2.4

### **Dinámica del Sistema Educativo Nacional en educación básica y media superior**

En la última década el SEN ha experimentado cambios que reflejan, por un lado, la dinámica demográfica del país y, por otro, la expansión de los servicios y su adaptación a las necesidades de la población atendida. El análisis de su dinámica de crecimiento es un insumo para la planeación y administración del sector, pues los cambios identificados en la población objetivo pueden modificar las políticas de ampliación o mantenimiento de la cobertura en algún tipo o nivel.


En lo referente a los cambios demográficos, se sabe que la población en edad para asistir a la educación obligatoria se ha reducido desde 2010<sup>13</sup> y también su peso relativo respecto al total, al pasar de 34.9% en ese año a 30.4% en 2020, especialmente en los grupos etarios de 0 a 2, 3 a 5 y 6 a 11 años, es decir, en los rangos de edad oportunos para asistir a educación inicial, preescolar y primaria, respectivamente. Esto ha generado un descenso en la matrícula y en el número de escuelas, no obstante, el número de docentes se ha mantenido constante.

A continuación, más datos relacionados con la dinámica del SEN en educación obligatoria:

- En educación inicial<sup>14</sup> del servicio general público y privado, el número de estudiantes disminuyó anualmente a una tasa promedio de 5.5 y 2.8%, respectivamente, entre los ciclos escolares 2010-2011 y 2020-2021. El número de escuelas también experimentó una caída de 1.5 y 0.4% en cada tipo de sostenimiento, lo que se tradujo en un cierre de 263 centros escolares. De forma similar, la tasa de crecimiento de la población en edad para cursar la educación inicial (0 a 2 años) descendió a un ritmo anual de 0.7% entre 2010 y 2020 (INEGI, 2021); sin embargo, este nivel educativo es el que menor cobertura ha tenido en educación básica (menos de 5.0% en el ciclo 2020-2021), por ende, una reducción en la matrícula y en el número de centros escolares no es de esperarse aun cuando decrezca la población objetivo.

<sup>13</sup> De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda, en 2010 había en el país 39.2 millones de NNAJ de entre 0 y 17 años. Más adelante, el Censo de 2020 registraba una población de 38.2 millones en el mismo rango de edad, es decir, se detectó una reducción anual constante de 0.3% a largo de esa década.

<sup>14</sup> No se cuenta con datos correspondientes a educación inicial del servicio indígena en el ciclo escolar 2010-2011.


 La pandemia por covid-19 causó disminuciones no esperadas en la matrícula de la educación obligatoria, principalmente en los niveles que registraban las menores tasas de cobertura escolar: inicial, preescolar y EMS.

- En educación preescolar sucedió algo parecido. La matrícula disminuyó en 0.7% entre 2010-2011 y 2020-2021 y el número de escuelas en 0.4% en promedio cada año. La población con edad para asistir a este nivel (entre 3 y 5 años) experimentó una tasa de crecimiento anual negativa de 0.1%. En este nivel la cobertura aún está lejos de ser universal, por lo que, una reducción en la matrícula y el cierre de centros escolares no serían viables si el objetivo es que el preescolar alcance la meta de llegar a la totalidad de niñas y niños del país, tal como lo marca la Constitución.
- En primaria se registró un descenso promedio anual de 0.8%, entre los ciclos 2010-2011 y 2020-2021, en el número de estudiantes matriculados, y de 0.4% en la cantidad de escuelas. En el mismo sentido, la población en edad oportuna para asistir a este nivel se redujo a un ritmo de 0.3% promedio anual en el mismo periodo. Éste es el nivel educativo con una cobertura muy cercana a 100%, por lo que las variaciones experimentadas obedecieron primordialmente a los cambios demográficos ocurridos en este segmento de la población.
- El nivel secundaria es el único en la educación básica donde se registró un incremento tanto en el número de estudiantes matriculados como en el de escuelas entre los ciclos escolares analizados. Esto coincide con la tendencia de crecimiento de la población en edad para cursar este nivel (12 a 14 años) que se expandió a un ritmo promedio de 0.1% entre 2010 y 2020. En este nivel, la cobertura no es universal pero es alta, lo cual se advierte como una buena señal, pues denota una tendencia creciente en el número de estudiantes y de centros escolares (tabla 2.4.1).
- La educación media superior es un caso aparte. Desde que se estableció su obligatoriedad se ha observado una expansión de los servicios educativos y un crecimiento en el número de estudiantes. Entre los ciclos escolares 2010-2011 y 2020-2021 la matrícula y el número de planteles experimentaron un crecimiento promedio anual de 1.8% en cada caso, aun cuando la población en edad oportuna para cursar este tipo educativo –15 a 17 años– se contrajo a un ritmo promedio de 0.3% entre 2010 y 2020. La diferencia en las tendencias observadas se explica por la baja cobertura de la EMS, y es un buen indicio de que pese a las distorsiones que trajo consigo la contingencia sanitaria en los 2 últimos ciclos escolares, se haya experimentado una expansión de este tipo educativo (tabla 2.4.1).

Si bien la pandemia por covid-19 afectó a la baja al número de estudiantes en educación obligatoria, principalmente en preescolar y media superior (véase apartado R2.1), en el primer caso esta tendencia de crecimiento no fue novedosa pues desde el ciclo escolar 2017-2018 mostraba una desaceleración e incluso un descenso en la matrícula de preescolares generales –que representaban más de 70.0% del total de alumnos en ese nivel–. El número de escuelas también registró una disminución anual de 0.3% en ese periodo. Así, se puede decir que la contingencia sanitaria profundizó el problema de la cobertura en este nivel educativo y se vislumbra que tardará 2 o más ciclos escolares en retomar el valor que presentaba antes de esta coyuntura.



**Tabla 2.4.1** Tasa de crecimiento promedio anual de estudiantes, docentes y escuelas o planteles por tipo educativo, nivel educativo, tipo de servicio y sostenimiento (2010-2011 y 2020-2021)

Nivel o tipo educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Estudiantes		Docentes			Escuelas/Planteles			
		2010-2011	Crecimiento promedio anual 2010-2020	2020-2021	2010-2011	Crecimiento promedio anual 2010-2020	2020-2021	Crecimiento promedio anual 2010-2020	2020-2021	
Inicial	General público	84 418	-5.5	47 988	2 478	1.2	2 790	1 437	-1.5	1 238
	Indígena público	n.d.	n.d.	40 186	n.d.	n.d.	2 356	n.d.	n.d.	1 938
	Privado	144 932	-2.8	108 687	2 257	4.5	3 497	1 779	-0.4	1 715
	<b>Total</b>	<b>229 350</b>	<b>n.d.</b>	<b>196 861</b>	<b>4 735</b>	<b>n.d.</b>	<b>8 643</b>	<b>3 216</b>	<b>n.d.</b>	<b>4 891</b>
Preescolar	Cendi público	58 308	-0.7	54 170	2 256	2.3	2 841	852	1.0	945
	General público	3 388 047	-0.5	3 235 064	141 786	0.5	148 911	45 576	-0.2	44 769
	Indígena público	389 120	0.3	400 029	17 685	1.0	19 491	9 579	0.3	9 879
	Comunitario público	158 120	-0.4	152 250	18 840	-0.8	17 452	20 240	-1.4	17 654
	Privado	647 465	-2.8	486 675	41 855	-0.6	39 391	14 887	-0.3	14 437
	<b>Total</b>	<b>4 641 060</b>	<b>-0.7</b>	<b>4 328 188</b>	<b>222 422</b>	<b>0.3</b>	<b>228 086</b>	<b>91 134</b>	<b>-0.4</b>	<b>87 684</b>
Primaria	General público	12 699 951	-0.9	11 567 878	467 213	-0.2	456 891	69 545	-0.3	67 341
	Indígena público	843 888	-0.6	792 326	36 389	0.3	37 398	10 007	0.3	10 307
	Comunitario público	112 051	-1.7	94 710	12 625	-2.2	10 117	11 479	-2.6	8 821
	Privado	1 231 955	-0.1	1 222 551	55 162	1.6	64 451	8 288	1.1	9 230
	<b>Total</b>	<b>14 887 845</b>	<b>-0.8</b>	<b>13 677 465</b>	<b>571 389</b>	<b>0.0</b>	<b>568 857</b>	<b>99 319</b>	<b>-0.4</b>	<b>95 699</b>

Continúa ▲

**Tabla 2.4.1** Tasa de crecimiento promedio anual de estudiantes, docentes y escuelas o planteles por tipo educativo, nivel educativo, tipo de servicio y sostenimiento (2010-2011 y 2020-2021)

Nivel o tipo educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Estudiantes		Docentes		Escuelas/Planteles				
		2010-2011	Crecimiento promedio anual 2010-2020	2020-2021	2010-2011	Crecimiento promedio anual 2010-2020	2010-2011	Crecimiento promedio anual 2010-2020	2020-2021	
	General público	2 649 606	0.2	2 700 368	162 185	0.1	164 234	7 049	0.6	7 449
	Técnica público	1 695 184	0.1	1 714 772	91 524	0.4	95 389	4 258	0.5	4 470
	Telesecundaria público	1 261 234	0.6	1 343 028	67 961	0.6	72 009	17 940	0.4	18 763
Secundaria	Trabajadores público	29 997	-6.5	15 377	3 886	-6.1	2 077	300	-3.9	202
	Comunitario público	27 240	5.2	45 254	2 551	6.3	4 689	2 090	6.9	4 067
	Privado	474 285	2.0	575 921	53 617	2.1	66 014	4 284	2.8	5 627
	<b>Total</b>	<b>6 137 546</b>	<b>0.4</b>	<b>6 394 720</b>	<b>381 724</b>	<b>0.6</b>	<b>404 412</b>	<b>35 921</b>	<b>1.2</b>	<b>40 578</b>
Media superior	Federal	989 112	1.1	1 099 577	53 830	-0.8	49 699	12 64	-2.2	1 007
	Estatal	1 843 744	2.9	2 446 337	97 565	2.3	122 573	6 893	4.5	10 754
	Autónomo	520 557	2.5	664 735	30 549	0.2	31 018	851	-3.9	574
	Privado	834 115	-0.7	774 356	96 325	-0.8	88 519	6 102	-0.7	5 671
	<b>Total</b>	<b>4 187 528</b>	<b>1.8</b>	<b>4 985 005</b>	<b>278 269</b>	<b>0.5</b>	<b>291 809</b>	<b>15 110</b>	<b>1.8</b>	<b>18 006</b>
Superior	Técnico superior	113 272	3.7	162 154	11 121	n.a.	326 229	256	1.3	290
	Licenciatura	2 530 925	3.3	3 511 894	250 531	n.a.		3 661	2.5	4 673
	Normal	128 891	-0.9	117 480	15 501	-0.9	14 127	466	-1.4	404
	Posgrado	208 225	1.4	239 088	38 026	4.8	61 011	1 906	3.3	2 643
	<b>Total*</b>	<b>2 981 313</b>	<b>3.1</b>	<b>4 030 616</b>	<b>308 061</b>	<b>2.4</b>	<b>388 850</b>	<b>4 689</b>	<b>2.1</b>	<b>5 794</b>

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

n.d. No disponible.

Nota: en EMS se consideran las modalidades escolarizada y mixta, mientras que en EB y educación superior sólo la escolarizada.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 971* (inicio de los ciclos escolares 2010-2011 y 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).



En media superior disminuyó el número de estudiantes y planteles durante el periodo que, hasta la elaboración de este documento, abarcaba la pandemia por covid-19. Esto provocó un rompimiento con la tendencia expansiva observada anualmente desde el ciclo escolar 2010-2011. Aun así, tomando como referencia los 10 ciclos escolares que comprende el periodo de análisis, en general puede observarse un crecimiento de este tipo educativo y es de esperarse que retome esa senda en el próximo ciclo escolar.

Las tendencias de cada nivel pueden esconder algunas diferencias sustanciales que experimentan ciertos tipos de servicio y sostenimiento:

- En la última década el servicio indígena experimentó en preescolar y primaria un ligero incremento en el número de escuelas (0.3% en ambos casos), lo cual lo convierte en el único tipo de servicio en estos niveles en el que se observó esta tendencia, especialmente si se compara con las escuelas de servicio general.
- En esos mismos niveles llama la atención la acentuada tasa de crecimiento negativa en el número de escuelas comunitarias entre los ciclos 2010-2011 y 2020-2021, especialmente en primaria (-2.6%), en comparación con el total del nivel (-0.4%).
- También se observa una expansión de la matrícula de secundarias comunitarias que se replica en la cantidad de escuelas de este tipo de servicio. La matrícula tuvo un crecimiento promedio anual de 5.2%; mientras que en el total del nivel representó 0.4%; y en el número de centros escolares la tasa de crecimiento fue de 6.9%, en comparación con el total que alcanzó 1.2%.
- El tipo de sostenimiento que más aportó a la expansión de la EMS en los últimos 10 ciclos escolares fue el estatal, pues presentó las tasas positivas más altas en la matrícula y en el número de planteles. En este tipo de sostenimiento se ubicaron los telebachilleratos, que integraron el subsistema de media superior que más creció en los últimos ciclos escolares.



## **R2.1 Cambios en la matrícula de educación básica y media superior al inicio del ciclo escolar 2020-2021**

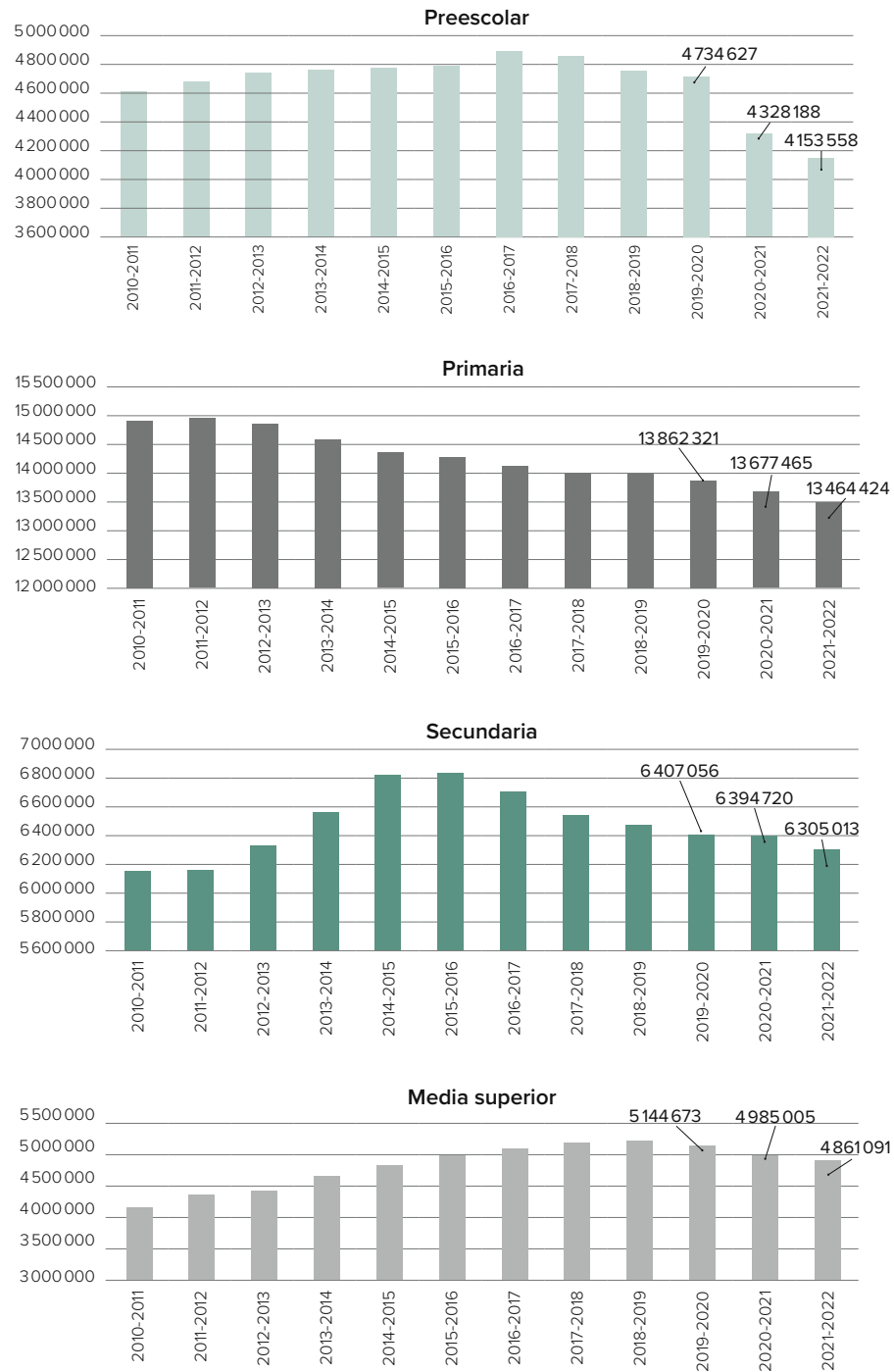
La pandemia por covid-19 marcó el último tercio del ciclo escolar 2019-2020, todo el 2020-2021 y el inicio del 2021-2022. Durante este periodo millones de estudiantes de todos los niveles y tipos educativos continuaron el trabajo escolar en la modalidad a distancia debido al cierre total o parcial de las escuelas. Esta contingencia no sólo expuso, sino que también acentuó las desigualdades en el ejercicio del derecho a la educación de NNAJ. La permanencia en el sistema educativo estuvo en riesgo y elevó las posibilidades de desafiliación escolar y de interrupción parcial o definitiva de la trayectoria escolar, particularmente de los estudiantes históricamente vulnerados en sus derechos más elementales.

Para analizar el impacto de la contingencia sanitaria sobre la trayectoria educativa de los estudiantes podemos recurrir a 3 mediciones que, en conjunto, otorgan un panorama sobre cuántos de ellos pudieron haber abandonado temporal o definitivamente la escuela: los cambios en la tendencia de la matrícula de educación obligatoria, las tasas de cobertura bruta y neta y la tasa de desafiliación escolar. En este apartado se analiza la primera de ellas –los cambios en la matrícula– y en el capítulo 3 continúa la exposición de indicadores que pueden dar una idea sobre cómo y en qué medida se afectó la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Asimismo, en el capítulo 6 se hace referencia a los cambios en el número de escuelas y planteles.

Con los datos preliminares del inicio del ciclo escolar 2021-2022 es posible tener un primer acercamiento a los cambios inesperados que se produjeron en la matrícula de educación obligatoria, al considerar la tendencia respecto a ciclos anteriores. Desde el ciclo escolar 2016-2017 se observaba un descenso en la matrícula total de educación básica –sin considerar a la educación inicial– en porcentajes que oscilaron entre 0.7 y 1.0%, pero este ritmo se aceleró en los últimos 2 ciclos escolares correspondientes al periodo de la pandemia (gráficas R2.1a y R2.1b):



**Gráfica R2.1a** Matrícula en educación obligatoria por nivel educativo  
(ciclos escolares 2010-2011 a 2021-2022)\*

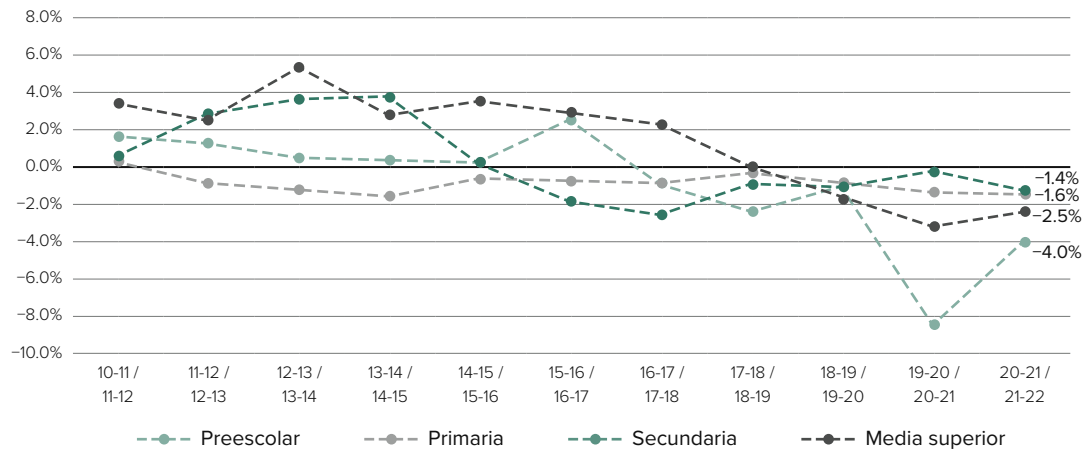


\* Cifras preliminares de inicio del ciclo escolar.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio de los ciclos escolares 2010-2011 a 2021-2022) (SEP-DGPPYEE, 2021).

Continúa ►

**Gráfica R2.1b** Tasa de crecimiento anual de la matrícula en educación básica y media superior (ciclos escolares 2010-2011 a 2021-2022\*)



\*Cifras preliminares de inicio del ciclo escolar.

Nota: en EMS sólo se incluyen las modalidades escolarizada y mixta.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio de los ciclos escolares 2010-2011 a 2021-2022) (SEP-DGPPYEE, 2021).

- De acuerdo con las cifras preliminares, al inicio del ciclo escolar 2021-2022 estaban matriculados 28.8 millones de estudiantes en las modalidades escolarizada y mixta de preescolar, primaria, secundaria y educación media superior. Con respecto al ciclo anterior, se estima una disminución de 601292 NNAJ, lo que representa un descenso de 2.0% de la matrícula en este periodo. Entre los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021 también se observó una baja de 2.5% en la matrícula, equivalente a 763 299 estudiantes.
- En los 3 ciclos escolares afectados por la pandemia (del 2019-2020 al 2021-2022) la disminución fue de 1364591 estudiantes en educación obligatoria, es decir, 4.5% de la matrícula.
- En primaria, el número de niñas y niños inscritos se ha reducido cada año desde el ciclo escolar 2016-2017, lo cual está estrechamente relacionado con la disminución de la población en edad oportuna para asistir a este nivel. No obstante, los cambios entre los ciclos 2019-2020 y 2020-2021, y entre este último y el inicio del 2021-2022 fueron ligeramente más marcados que en ciclos anteriores (de -1.3 y -1.6%, respectivamente). En los 3 ciclos escolares del periodo de contingencia sanitaria se registró una disminución de casi 398 000 alumnos (2.9%).



- En secundaria se observó un patrón semejante: la matrícula se redujo en 102 043 (1.6%) estudiantes entre los ciclos escolares 2019-2020 y 2021-2022. Este comportamiento pudo deberse a la pandemia por covid-19.

En el caso de preescolar, desde el ciclo 2010-2011 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 estabilidad en la década de 2010-2020. Esto favoreció la ampliación de la cobertura en el nivel en cuestión, que es 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 promedio de 1.3%. En otros datos:

- Al inicio del ciclo escolar 2020-2021, esto es, en el periodo pandémico, se observó una drástica disminución de 8.6% de alumnos –equivalente a 406 439– con respecto al ciclo anterior, comportamiento totalmente atípico considerando la tendencia al alza del periodo 2016-2019. Entre los ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022 la matrícula volvió a disminuir 1.6%, perdió a 174 630 niñas y niños. En total, en los 3 ciclos escolares de pandemia se registró una reducción de 12.3% en la matrícula, equivalente a 581 069 niñas y niños.

Una situación similar se registró en EMS. A partir de que se implementó la obligatoriedad de este tipo educativo, en 2012, y hasta el ciclo 2018-2019 se habían observado tasas de crecimiento en la matrícula que en promedio anual fueron de 2.4%.

- Hacia el ciclo 2019-2020 el ritmo de crecimiento se tornó negativo, es decir, el número de estudiantes matriculados disminuyó. Entre éste y el ciclo 2020-2021 ocurrió una fuerte disminución en el número de estudiantes inscritos en dicho tipo educativo –159 668 estudiantes– que, de acuerdo con la tendencia observada, es mucho más severa de lo esperado.
- 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% que se acentuó hacia el inicio del ciclo 2021-2022 con una caída de la matrícula de 2.5%, equivalente a 123 914 estudiantes.

- En el acumulado entre 2019-2020 y 2021-2022 se observó una disminución de 283 582 jóvenes (5.5%) en la matrícula de este tipo educativo.

Cabe destacar que, tanto en preescolar como en EMS las tasas de cobertura están lejos de llegar a 100.0%; en este sentido, aun cuando se experimenten cambios demográficos en las edades oportunas para cursar estos niveles educativos, los registros negativos en el número de inscritos nos dan un indicio de una salida abrupta de estudiantes del sistema educativo que puede ser temporal. En los próximos ciclos escolares tendría que observarse una recuperación que alcance al menos los niveles previos a la contingencia sanitaria para determinar si tal reducción fue definitiva.

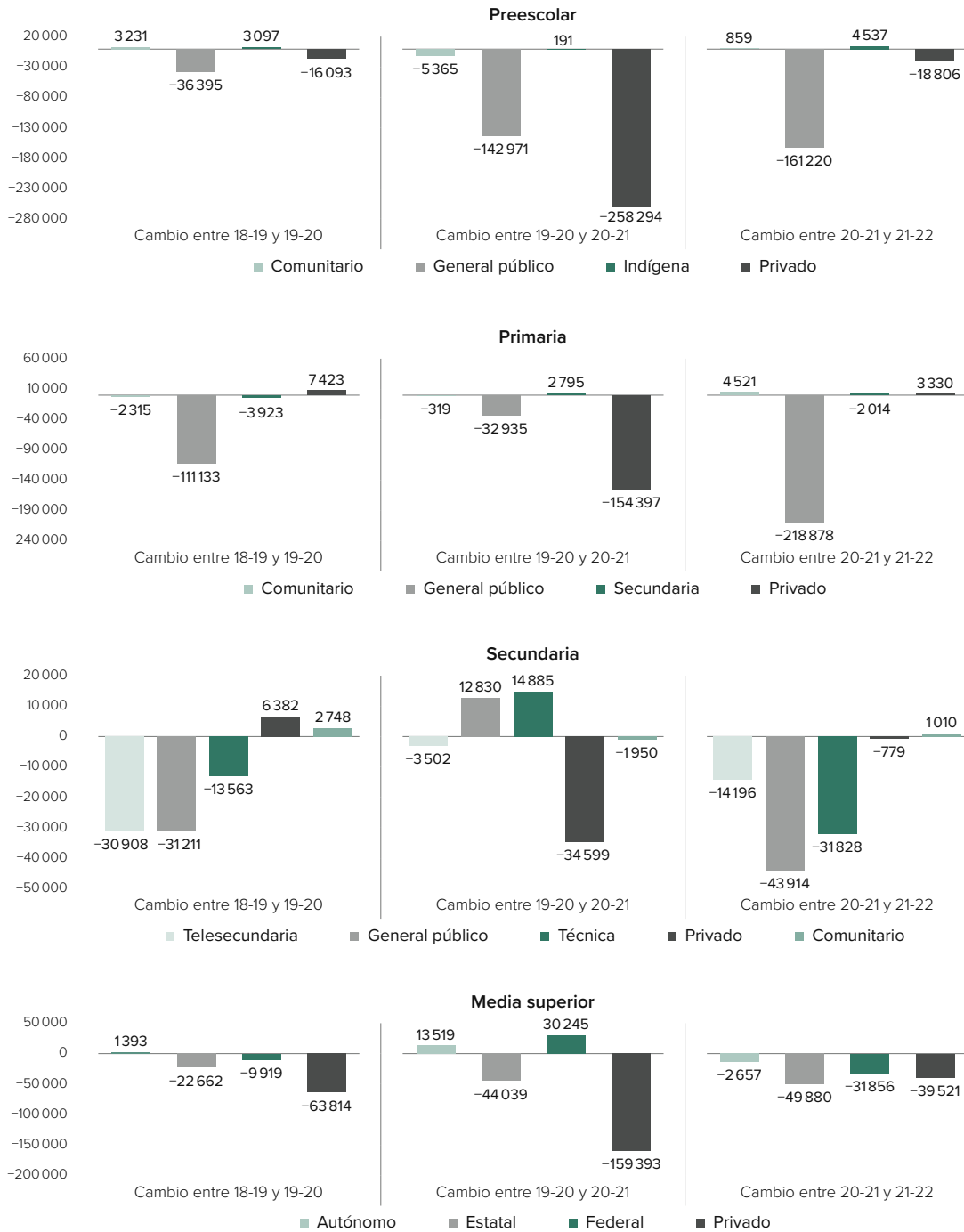
En cada nivel educativo el comportamiento de la matrícula por tipo de servicio y sostenimiento se advierte diferenciado (gráfica R2.1c):

- En preescolar la disminución más significativa en la matrícula se observó en las escuelas privadas, ya que en los 3 ciclos escolares afectados por la pandemia se acumuló una disminución de 37.2%, equivalente a 277 100 niñas y niños. En los preescolares generales públicos, la reducción en los mismos ciclos escolares alcanzó 8.9%, aunque en números absolutos fue mayor, de 304 191 infantes.
- Entre los ciclos 2019-2020 y 2021-2022, las primarias y secundarias de sostenimiento privado tuvieron una caída acumulada de 11.0% en el primer caso y 5.8% en el segundo. En comparación, las escuelas generales públicas del mismo nivel experimentaron cambios negativos de 2.2 y 1.2%, respectivamente.
- Finalmente, en EMS los planteles privados registraron un descenso acumulado de 21.3% en el número de jóvenes inscritos (198 914 estudiantes). En los planteles federales también se observó una caída en la matrícula, pero de sólo 0.1%. En contraste, la matrícula de los planteles autónomos registró un crecimiento de 1.7% en el mismo periodo.





**Gráfica R2.1c** Cambios en la matrícula de educación obligatoria por tipo de servicio y sostenimiento entre los ciclos escolares 2018-2019/2019-2020, 2019-2020/2020-2021 y 2020-2021/2021-2022\*



\* Cifras preliminares de inicio del ciclo escolar.

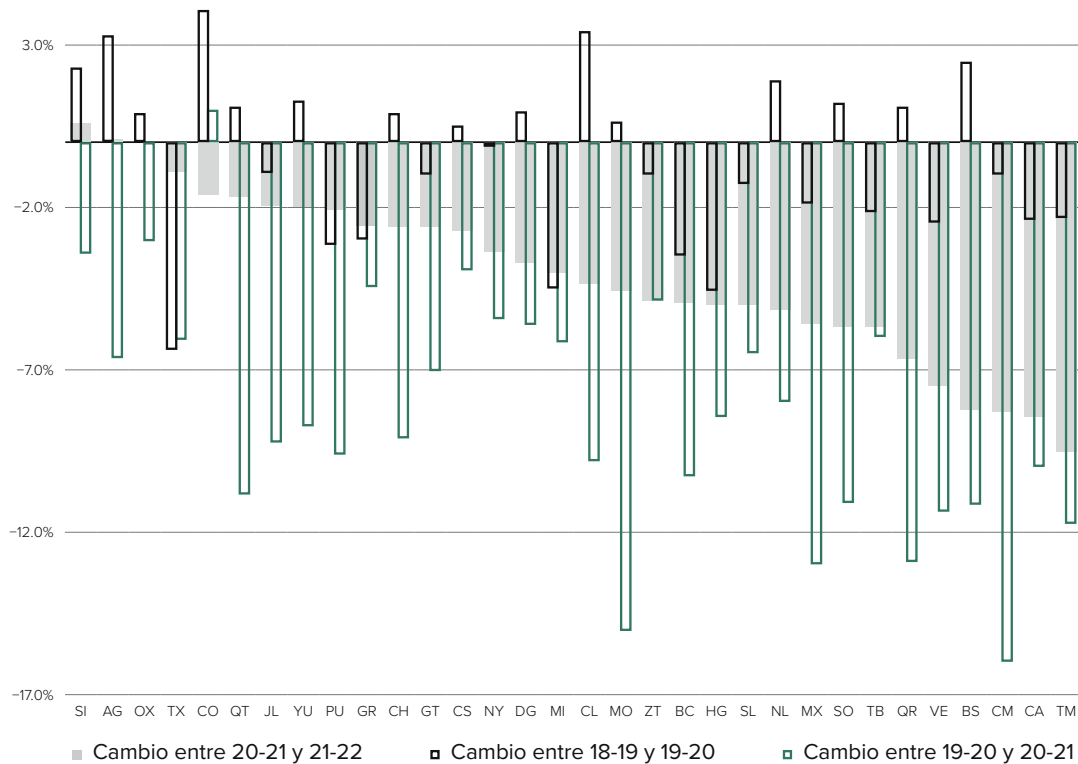
**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio de los ciclos escolares 2010-2011 a 2021-2022) (SEP-DGPPYE, 2021).

Continúa ►

En educación preescolar y media superior –los 2 niveles donde se registraron las caídas más drásticas en la matrícula–, los comportamientos en las entidades federativas fueron diferenciados (gráficas R2.1d y R2.1e):

- En el caso de preescolar, la disminución más fuerte se registró en Ciudad de México con un porcentaje de cambio de 16.0% entre los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021 y de 8.3% entre los ciclos 2020-2021 y 2021-2022. Si se compara la matrícula de este nivel entre los ciclos 2019-2020 y 2021-2022, se observa una pérdida de 23.0%.
- Además, Morelos, estado de México, Quintana Roo, Tamaulipas, Veracruz, Sonora, Baja California Sur y Campeche registraron una caída de al menos 15.0% en la matrícula de este nivel en los 3 periodos analizados.
- En el resto de las entidades federativas, el ritmo de disminución de la matrícula de preescolar fue menor y en Sinaloa, Aguascalientes y Oaxaca las tasas de cambio mostraron signos de recuperación, aunque de forma acumulada todavía no se ha recobrado el número de estudiantes previo a la pandemia.

**Gráfica R2.1d** Porcentaje de cambio en la matrícula de educación preescolar entre los ciclos escolares 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021 y 2021-2022\* por entidad federativa



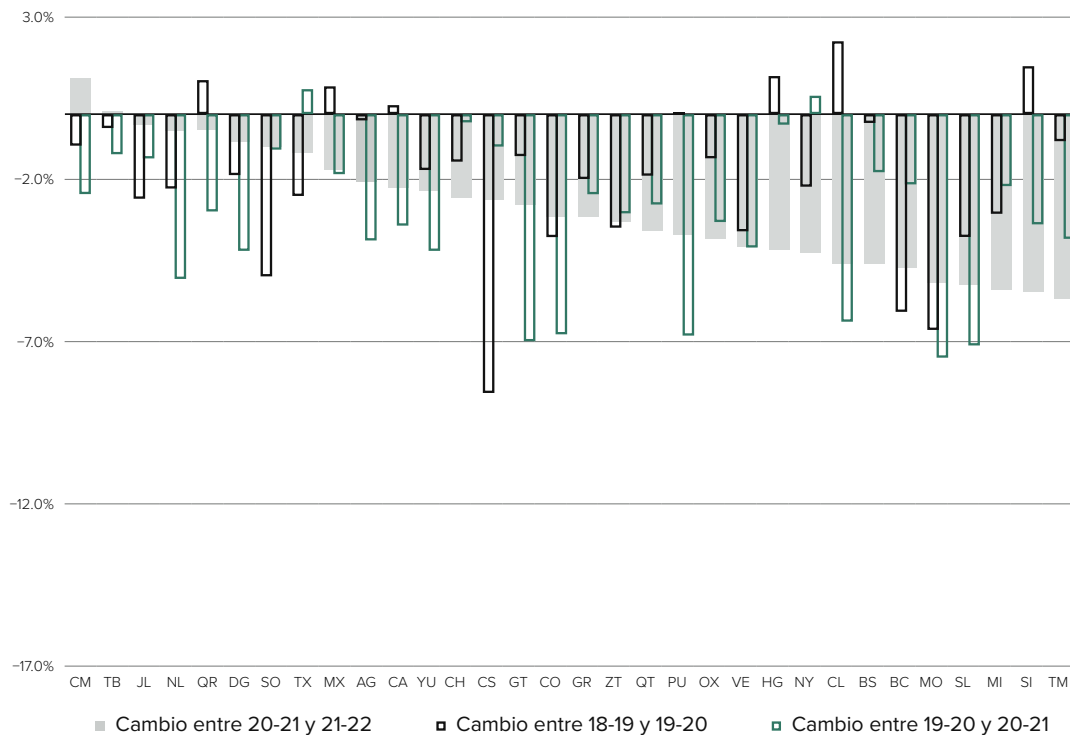
\* Cifras preliminares de inicio del ciclo escolar.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio de los ciclos escolares 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021 y 2021-2022) (SEP-DGPPYEE, 2021).



- En media superior, las entidades que experimentaron las disminuciones más drásticas en los 3 ciclos escolares coincidentes con el periodo de pandemia fueron Morelos (-12.3%), San Luis Potosí (-12%), Guanajuato (-9.5%), Puebla (-10.2%), Coahuila (-9.7%), Colima (-10.6) y Tamaulipas (-9.2%) (gráfica R2.1e).
- En Chihuahua, Chiapas, Guerrero, Zacatecas, Querétaro, Oaxaca, Veracruz, Hidalgo, Baja California, Baja California Sur, Michoacán, Sinaloa y Tamaulipas se agudizó el decremento en la matrícula de media superior, pues las tasas de cambio negativas entre los ciclos 2020-2021 y 2021-2022 fueron más fuertes que entre 2019-2020 y 2020-2021.
- Sólo en Ciudad de México se registró una variación positiva en la tasa de cambio, puesto que la matrícula del ciclo 2021-2022 se recuperó con respecto al ciclo anterior.

**Gráfica R2.1e** Porcentaje de cambio en la matrícula de educación media superior entre los ciclos escolares 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021 y 2021-2022\* por entidad federativa



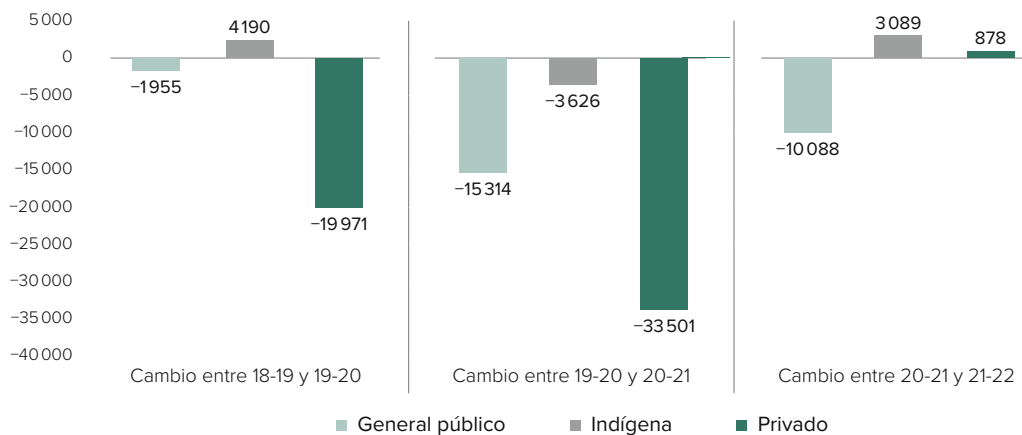
\* Cifras preliminares de inicio del ciclo escolar.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio de los ciclos escolares 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021 y 2021-2022) (SEP-DGPPYEE, 2021).

Continúa ►

Aunque educación inicial forma parte de la educación básica, los cambios en la matrícula durante el periodo de pandemia deben separarse del resto de los niveles; la atención en el grupo de población al que debe otorgar servicios (menores de 3 años) es mucho menor y también son pocos los centros escolares. En los 3 ciclos escolares afectados, el número de infantes atendidos descendió en 23.5%, alrededor de 58 000. Sin embargo, este decremento se debió principalmente a lo sucedido entre los ciclos 2019-2020 y 2020-2021, pues para el ciclo 2021-2022 se muestra una recuperación de la matrícula en los servicios indígenas y en los centros privados y también una menor disminución en los Cendi públicos (gráfica R2.1f).

**Gráfica R2.1f** Cambios en la matrícula de educación inicial por tipo de servicio y sostenimiento entre los ciclos escolares 2018-2019/2019-2020, 2019-2020/2020-2021 y 2020-2021/2021-2022\*



\* Cifras preliminares de inicio del ciclo escolar.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio de los ciclos escolares 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021 y 2021-2022) (SEP-DGPPYEE, 2021).

## 2.5 Servicios de educación especial

Lograr la equidad en el acceso y la disponibilidad de la educación, especialmente para NNAJ de poblaciones vulneradas conlleva a la identificación y, en su caso, eliminación de las barreras que los estudiantes pueden enfrentar en su aprendizaje y participación en el sistema educativo. Estas barreras se constituyen cuando el entorno escolar no considera la diversidad de características y condiciones de la población que el SEN debe atender y que comprometen el acceso a una experiencia educativa inclusiva y equitativa.

Parte de los esfuerzos para eliminar estas barreras recae en los servicios de educación especial y en todos los actores educativos que confluyen en torno a ellos. Éstos buscan allanar los obstáculos que interfieren en el derecho a la educación contribuyendo a la disponibilidad y accesibilidad de los servicios educativos en el nivel básico. La educación especial en educación básica está constituida por el CAM y la USAER. Ambos componentes pretenden facilitar el ingreso, la permanencia y el aprendizaje de los educandos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), reconociendo las diferencias y dificultades que presentan los entornos escolares para ellos.

La incorporación de un modelo de atención basado en la educación inclusiva se ha ido colocando en ambos componentes de la educación especial, dejando atrás el enfoque de integración. Muestra de ello es la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) de Ciudad de México –antes llamada USAER–, tal instancia no sólo se diferencia por el nombre, sino que el cambio responde al propósito de dejar atrás el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) –que centraba en los estudiantes las dificultades para su inclusión en el proceso educativo–, con el fin de identificar y eliminar las barreras del entorno escolar que impiden el pleno ejercicio del derecho a la educación de la totalidad de NNAJ, especialmente de quienes han tenido que enfrentar obstáculos para aprender y no reciben la educación apropiada en las escuelas regulares.

Hasta el ciclo escolar 2020-2021, el de referencia para esta publicación, los cuestionarios del Formato 911 incluían el concepto de NEE para recabar información sobre estudiantes que podrían enfrentar BAP. En el cuestionario del ciclo 2021-2022, las categorías por condiciones específicas siguen siendo las mismas, no obstante que ese concepto ya no aparece. En esta edición de *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México* se ha excluido la categoría de NEE, no obstante, se hace hincapié en que es necesario recopilar y sistematizar la información basada en el enfoque de la educación inclusiva para reconocer de mejor forma las situaciones o condiciones que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

Es necesario enfatizar que la educación especial atiende no sólo a niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad, sino también a poblaciones indígenas, afrodescendientes y migrantes que hablan otras lenguas, presentan dificultades de conducta o tienen aptitudes sobresalientes. Todos ellos enfrentan barreras que limitan su potencial académico y los colocan en riesgo de exclusión. Otorgar una educación pertinente a NNAJ es responsabilidad del conjunto de instituciones educativas de todos los niveles educativos que pueden valerse del apoyo de los servicios de educación especial cuando sea necesario.

A los CAM asisten niñas, niños y adolescentes, en su mayoría con alguna discapacidad, en un horario escolar para trabajar a partir del currículo común definido para el nivel educativo correspondiente. En estos centros se prevé la existencia de equipamiento, materiales y profesionales especializados en la atención de la diversidad de características, necesidades y condiciones físicas y psicosociales de los estudiantes.



En el ciclo escolar 2020-2021 había 1 667 CAM y 4 702 USAER que atendieron a 567 591 estudiantes que enfrentaban BAP en educación básica. Estos servicios contaban con 43 139 docentes y 17 822 paradocentes.

Los CAM proporcionan educación en los distintos niveles de la educación básica, desde la inicial hasta la secundaria, y, adicionalmente, ofrecen el componente de formación para el trabajo a estudiantes de mayor edad.

Por su parte, la USAER proporciona servicios no escolarizados que apoyan a las escuelas de educación básica en la identificación, prevención, eliminación o reducción de las barreras que, en los contextos escolares, obstaculizan el aprendizaje y la participación de NNAJ. Está constituida por una figura directiva y un número variable de docentes especialistas; además, tiene asignado un conjunto de escuelas que pueden ser del nivel preescolar, primaria o secundaria –muy pocas intervienen en el nivel de educación inicial–. Estas unidades otorgan apoyo especializado para atender a estudiantes que por diferentes situaciones están en mayor riesgo de ver truncada su trayectoria escolar. La intervención puede darse de forma directa con los estudiantes o por medio de la orientación y el acompañamiento a los docentes para que adapten sus métodos y estrategias a las necesidades específicas de los educandos.

En el ciclo escolar 2020-2021 las unidades de educación especial atendieron a 567 591 estudiantes de educación básica –inicial a secundaria–, y a 33 433 alumnos en la modalidad de formación para el trabajo<sup>15</sup> y apoyo complementario. En total había 6 369 unidades de servicio de las cuales 26.2% eran CAM y 73.8%, USAER (tabla 2.5.1).

- En el mismo ciclo escolar había 1 667 CAM en el país que atendieron a 103 469 estudiantes con discapacidad, con dificultades y trastornos de aprendizaje o conducta y otras condiciones. En 88.5% de estos centros se ofrecía educación primaria; en 63%, secundaria; y en 76.4%, preescolar. Sólo en 1 de cada 3 había educación inicial.
- Del total de alumnos, 67.7% era de educación básica. El mayor número de estudiantes se registró en primaria –en concordancia con el número de grados–, seguido de secundaria, preescolar y un menor número en educación inicial.
- Fuera de la educación básica, 22.3% de los estudiantes recibía formación para el trabajo y 1 de cada 10, apoyo complementario.
- En los CAM estaban adscritos 13 166 docentes y 6 415 paradocentes que pudieron estar a cargo de más de un nivel u opción de atención. Estos últimos son personal de apoyo al área técnica pedagógica en la atención de los alumnos, comprende a los psicólogos, maestros de lenguaje y trabajadores sociales.
- La USAER apoyó a 497 555 estudiantes inscritos en escuelas regulares, principalmente en primarias (70.7% del total). Destaca que la atención en escuelas de educación inicial fue casi inexistente, es decir, sólo en 27 en todo el país.
- Esta unidad de apoyo estaba integrada por 29 973 docentes auxiliados por 11 407 paradocentes cuya formación es de especialistas en una de las diferentes áreas de educación especial o disciplina que guarde relación con el campo educativo.

<sup>15</sup> Incluye talleres de cocina y panadería, carpintería, manualidades, mantenimiento, jardinería, costura, artesanías, repostería, belleza, invernaderos y composta, apoyo administrativo, entre otros.



**Tabla 2.5.1** Estudiantes y personal docente y paradocente en unidades de servicio de educación especial por servicio y nivel educativo (2020-2021)

Servicio	Nivel educativo	Estudiantes	Personal		Unidades de servicio
			Docente	Paradocente	
CAM	Inicial	2 803	4 569	2 376	557
	Preescolar	7 675	10 190	5 080	1 273
	Primaria	38 942	11 662	5 739	1 475
	Secundaria	20 616	8 578	3 946	1 050
	Formación para el trabajo	23 082	9 291	4 228	1 193
	Apoyo complementario	10 351	3 925	1 818	505
	<b>Total*</b>		<b>103 469</b>	<b>13 166</b>	<b>6 415</b>
USAER	Inicial	217	213	87	27
	Preescolar	66 698	14 911	5 413	2 313
	Primaria	351 957	27 088	10 142	4 190
	Secundaria	78 683	16 511	5 667	2 483
	<b>Total*</b>		<b>497 555</b>	<b>29 973</b>	<b>11 407</b>

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

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

La distribución de los CAM y de los estudiantes atendidos en estos centros responde, en gran medida, al tamaño de los sistemas educativos locales; no obstante, estados como Sonora, Tamaulipas o Baja California concentran casi 12.0% del total de estudiantes atendidos, aunque su matrícula sólo representa 7.0% del total de EB. Otras entidades con sistemas educativos más grandes –en cuanto a volumen de población estudiantil– tienen una menor participación en el total de estudiantes de dichos centros (tabla 2.5.2).

- En Ciudad de México se concentra 1 de cada 10 CAM de todo el país y otro tanto similar en estado de México. En esta última entidad se encuentra el mayor número de estudiantes atendidos (11 067) que representa más de 10.0% del total.
- Oaxaca es la entidad con menos centros, ya que cuenta con 13 unidades de servicio que atienden a 1 207 niñas y niños. El tamaño del sistema educativo oaxaqueño es proporcionalmente más grande que la cantidad de estudiantes en estos centros; por ejemplo, Baja California Sur dispone de 3 unidades más y atiende a una cantidad similar de estudiantes, pero el tamaño total de su matrícula en EB es 80.0% menor.
- El promedio de estudiantes por centro es de 62 a escala nacional. En Ciudad de México la cifra se eleva a casi el doble, es decir, los CAM son de mayor tamaño. En las entidades con más dispersión de habitantes y con población rural más numerosa, como Veracruz, Puebla o Chiapas, los centros atienden en promedio a menos de 50 alumnos en los niveles educativos que se ofrecen.

**Tabla 2.5.2** Estudiantes, personal docente y paradocente en el Centro de Atención Múltiple por entidad federativa, según nivel o servicio educativo (2020-2021)

Entidad federativa	Estudiantes						Personal*			Unidades de servicio*
	Inicial	Preescolar	Primaria	Secundaria	Formación para el trabajo	Apoyo complementario	Total	Docente	Paradocente	
Aguascalientes	40	115	617	357	235	32	1396	197	125	19
Baja California	280	281	1688	43	925	166	3383	454	384	60
Baja California Sur	76	131	280	148	236	183	1054	155	133	16
Campeche	36	132	389	351	300	65	1273	164	144	21
Coahuila	111	306	1137	295	986	344	3179	430	209	56
Colima	15	51	279	306	78	5	734	110	73	17
Chiapas	67	280	1110	505	564	311	2837	371	173	56
Chihuahua	73	149	878	68	794	114	2076	307	157	42
Ciudad de México	57	477	3390	2657	2792	1073	10446	1224	337	93
Durango	40	125	410	319	768	901	2563	286	146	30
Guanajuato	143	392	1815	1235	849	463	4897	469	174	57
Guerrero	43	165	859	595	647	208	2517	315	212	57
Hidalgo	2	78	623	427	287	22	1439	220	83	29
Jalisco	443	744	4214	1820	1271	1468	9960	1127	491	152
México	124	773	4659	3215	2251	45	11067	1257	762	169

Continúa ▲





**Tabla 2.5.2** Estudiantes, personal docente y paradocente en el Centro de Atención Múltiple por entidad federativa, según nivel o servicio educativo (2020-2021)

Entidad federativa	Estudiantes							Personal*		Unidades de servicio*
	Inicial	Preescolar	Primaria	Secundaria	Formación para el trabajo	Apoyo complementario	Total	Docente	Paradocente	
Michoacán	94	285	1636	691	707	64	3477	508	182	63
Morelos	30	159	546	115	309	30	1189	205	114	32
Nayarit	37	96	341	227	187	47	935	110	74	18
Nuevo León	107	428	1829	160	1491	1457	5472	659	288	75
Oaxaca	13	106	497	243	243	105	1207	143	52	13
Puebla	66	251	1155	463	475	0	2410	403	176	54
Querétaro	12	121	1051	767	189	69	2209	283	123	24
Quintana Roo	82	173	611	409	189	149	1613	238	164	28
San Luis Potosí	250	217	890	371	597	23	2348	327	135	49
Sinaloa	43	165	575	540	560	176	2059	354	248	51
Sonora	105	232	1445	1063	946	921	4712	576	272	72
Tabasco	25	128	606	462	351	127	1699	250	76	26
Tamaulipas	69	263	1611	682	1480	698	4803	470	267	63
Tlaxcala	24	66	410	61	255	65	881	182	114	21
Veracruz	87	397	1540	1217	1016	523	4780	675	231	112
Yucatán	145	234	1327	459	670	396	3231	464	181	53
Zacatecas	64	155	524	345	434	101	1623	233	115	39
<b>Total nacional</b>	<b>2803</b>	<b>7675</b>	<b>38942</b>	<b>20616</b>	<b>23082</b>	<b>10351</b>	<b>103469</b>	<b>13166</b>	<b>6415</b>	<b>1667</b>

\* El total corresponde con la suma de personal y unidades de servicio independientemente del nivel educativo.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 91* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYE, 2021).

- En general, en gran parte de las entidades el número de estudiantes de educación inicial en los CAM es bajo y representa en promedio menos de 3% del total de la matrícula, no obstante, Baja California, Jalisco y San Luis Potosí tienen una proporción de estudiantes de este nivel mayor a 8.0%, por encima del promedio nacional.

Por otra parte, la distribución de USAER en las entidades federativas sigue un patrón parecido al de los CAM: 1 de cada 10 opera en Ciudad de México, y una proporción similar corresponde al estado de México (tabla 2.5.3). Otros datos relativos a este tema se detallan como sigue:

- El promedio de estudiantes atendidos por unidad a escala nacional es de 106; sin embargo, en entidades como Nuevo León y Guanajuato la cifra asciende a más de 190 atendidos por cada USAER (tabla 2.5.4).
- De forma similar a los CAM, en Oaxaca se registraron 25 unidades de apoyo, el menor número en todo el país en el ciclo escolar 2020-2021. También es la entidad que matriculó a menos estudiantes (2 252) en este servicio, mientras que Sonora –a pesar de no tener uno de los sistemas educativos estatales más grandes– ocupó el sexto lugar nacional con 25 081 estudiantes atendidos en sus 253 unidades de servicio.
- Debido a que el tamaño de la matrícula es mayor en primaria –por los 6 grados que la conforman– los estudiantes atendidos en este nivel educativo representaron 70.7% del total que recibe apoyo de la USAER a escala nacional, con notables excepciones; en Michoacán (84.3%), Yucatán (85.1%) y Quintana Roo (88.4%) la mayor parte de los alumnos atendidos era de este nivel.
- La presencia de USAER en la atención de estudiantes en educación inicial fue nula en la mitad de las entidades; en el resto, el número de atendidos en este nivel resultó mínimo.
- El mayor número de docentes en USAER se registró en Ciudad de México (3 205), seguido del estado de México (2 679), aunque la cantidad de paradoctentes en esta entidad fue tres veces mayor.

A escala nacional, cada USAER atendió en el ciclo escolar 2020-2021 a 6 escuelas de educación básica y a 106 estudiantes que enfrentaban BAP. La atención fue proporcionada por un equipo conformado, en promedio, por 6 docentes y 2 paradoctentes. En 14 entidades USAER apoyó a más de 6 escuelas como media, siendo el número más alto el registrado en Puebla (11 escuelas por USAER y en promedio 88 estudiantes):

- En el caso opuesto, en Baja California cada USAER atendió en promedio a 4 escuelas y a 117 estudiantes.
- El mayor promedio de estudiantes atendidos por USAER se registró en Guanajuato (197 con un equipo de 9 docentes y 2 paradoctentes), seguido de Nuevo León (193 con 8 docentes y 3 paradoctentes).
- En cambio, en Colima y Morelos atendieron en promedio a menos de 50 alumnos con un equipo de 7 y 8 personas, respectivamente (tabla 2.5.4).



**Tabla 2.5.3** Estudiantes, personal docente y paradocente en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular por entidad federativa según nivel educativo (2020-2021)

Entidad federativa	Estudiantes					Personal*		Unidades de servicio*
	Inicial	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total	Docente	Paradocente	
Aguascalientes	0	541	5 264	1 308	7 113	413	181	72
Baja California	0	1 594	14 156	2 542	18 292	1 085	445	156
Baja California Sur	0	1 207	3 688	1 279	6 174	483	284	95
Campeche	7	1 184	6 645	1 108	8 944	522	280	62
Coahuila	33	4 141	24 459	4 127	32 760	1 308	556	229
Colima	52	354	2 093	398	2 897	299	202	74
Chiapas	0	781	5 685	1 028	7 494	630	178	78
Chihuahua	0	2 224	7 936	3 212	13 372	1 051	538	179
Ciudad de México	9	9 794	31 815	9 953	51 571	3 205	356	514
Durango	2	704	6 404	1 210	8 320	651	236	79
Guanajuato	1	4 635	22 567	3 798	31 001	1 360	315	157
Guerrero	11	2 236	10 201	1 430	13 878	1 133	400	177
Hidalgo	0	29	3 914	1 082	5 025	307	178	57
Jalisco	4	2 635	14 135	2 602	19 376	1 124	544	191
México	0	3 065	28 080	5 242	36 387	2 679	1 024	445
Michoacán	0	1 438	11 130	631	13 199	647	206	93
Morelos	0	257	2 784	675	3 716	413	208	83
Nayarit	0	2 235	6 176	1 392	9 803	487	209	88
Nuevo León	7	6 541	32 440	10 698	49 686	2 188	809	258
Oaxaca	0	713	1 341	198	2 252	160	58	25
Puebla	0	1 007	7 884	2 738	11 629	1 139	316	132
Querétaro	0	943	4 898	1 038	6 879	373	178	46
Quintana Roo	0	367	3 581	102	4 050	258	120	44
San Luis Potosí	1	301	6 592	1 927	8 821	518	193	68
Sinaloa	18	2 382	10 863	2 646	15 909	968	496	204
Sonora	5	3 087	18 764	3 225	25 081	1 229	598	253
Tabasco	2	3 625	12 027	3 110	18 764	1 073	524	174
Tamaulipas	50	3 230	12 107	1 836	17 223	1 019	453	136
Tlaxcala	0	1 664	4 820	811	7 295	562	302	94
Veracruz	0	960	11 089	2 919	14 968	1 335	375	230
Yucatán	14	309	7 478	985	8 786	616	315	85
Zacatecas	1	2 515	10 941	3 433	16 890	738	330	124
<b>Total nacional</b>	<b>217</b>	<b>66 698</b>	<b>351 957</b>	<b>78 683</b>	<b>497 555</b>	<b>29 973</b>	<b>11 407</b>	<b>4 702</b>

\* El total corresponde con la suma de personal y unidades de servicio independientemente del nivel educativo.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

**Tabla 2.5.4** Promedio de estudiantes, personal docente y escuelas atendidas por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular por entidad federativa (2020-2021)

Entidad federativa	Promedio			
	Estudiantes	Personal		Escuelas
		Docente	Paradocente	
Aguascalientes	99	6	3	9
Baja California	117	7	3	4
Baja California Sur	65	5	3	5
Campeche	144	8	5	8
Coahuila	143	6	2	7
Colima	39	4	3	6
Chiapas	96	8	2	9
Chihuahua	75	6	3	5
Ciudad de México	100	6	1	6
Durango	105	8	3	9
Guanajuato	197	9	2	7
Guerrero	78	6	2	6
Hidalgo	88	5	3	8
Jalisco	101	6	3	6
México	82	6	2	7
Michoacán	142	7	2	5
Morelos	45	5	3	5
Nayarit	111	6	2	5
Nuevo León	193	8	3	7
Oaxaca	90	6	2	5
Puebla	88	9	2	11
Querétaro	150	8	4	8
Quintana Roo	92	6	3	6
San Luis Potosí	130	8	3	6
Sinaloa	78	5	2	4
Sonora	99	5	2	5
Tabasco	108	6	3	7
Tamaulipas	127	7	3	6
Tlaxcala	78	6	3	6
Veracruz	65	6	2	6
Yucatán	103	7	4	9
Zacatecas	136	6	3	8
<b>Total nacional</b>	<b>106</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>6</b>

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021)

En EMS no hay un servicio de atención similar a USAER, tampoco centros especializados como los CAM. En este tipo educativo está disponible una opción no escolarizada de bachillerato general dirigido a las y los jóvenes que quieren iniciar, continuar



El sistema educativo dispuso de 273 CAED para ofrecer EMS a estudiantes con alguna discapacidad. En estos centros estaban matriculados 12 207 jóvenes atendidos por 922 docentes.

o finalizar la educación obligatoria: el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED). Estas escuelas siguen un plan de estudio que se acredita mediante evaluaciones parciales. De forma parecida a la modalidad no escolarizada en otro tipo de planteles, los alumnos estudian y avanzan por su cuenta apoyándose en los libros de la Preparatoria Abierta y acuden a asesorías académicas otorgadas por las sedes de dichos centros –ubicadas en instalaciones de planteles federales–. También disponen de diversos recursos didácticos especializados como: audiolibros, glosarios en lenguaje de señas mexicano, textos en braille, recursos multimedia, *software* especializado, regletas, punzones, materiales termoformados para alto y bajo relieve, entre otros. Respecto a esta opción educativa observamos:

- En los 273 CAED que había en el país en el ciclo escolar 2020-2021 estaban matriculados 12 207 estudiantes atendidos por 922 docentes (tabla 2.5.5).
- Ciudad de México fue la entidad con el mayor número de planteles CAED (23) donde asistían 579 alumnos con 84 docentes a cargo. No obstante, la entidad que más estudiantes matriculó en ese ciclo escolar fue Veracruz (1139) y los distribuyó en 16 centros donde laboraban 67 docentes.

En cuanto a la proporción por sexo sabemos que 6 de cada 10 jóvenes matriculados en CAED eran hombres, lo que denota mayor atención para ellos respecto a ellas. Únicamente en Durango y Morelos la proporción por sexo fue similar: 51.0 y 52.1% de los estudiantes, en cada caso, eran hombres.

Los servicios de educación especial experimentaron un descenso en el número de estudiantes atendidos durante la contingencia sanitaria. Con respecto al ciclo escolar 2019-2020 se observó una caída de 3.5% en el número de estudiantes atendidos en los CAM y de 8.0% de los apoyados en las escuelas regulares por parte de los equipos de USAER. En términos absolutos el descenso en el número de NNAJ atendidos por estas unidades de educación especial fue de 3 702 y 43 375, respectivamente. A continuación, se amplía el panorama que arrojó el análisis:

- En el caso de los CAM, la reducción más importante en términos porcentuales se registró en educación inicial y preescolar (24.3 y 15.8%, respectivamente). Esto coincide con la disminución observada en la matrícula total de estos niveles durante el periodo de la pandemia por covid-19.
- El descenso de la matrícula atendida por USAER en escuelas regulares también fue muy marcado en educación inicial y en preescolar, aunque en el primer caso el tamaño de la matrícula atendida es de por sí pequeño. En el segundo caso, el decremento fue de 17.9%, poco más de 14 500 niñas y niños.
- En lo concerniente a USAER, la disminución en el número de estudiantes atendidos respondió en gran medida a que la cantidad de NNAJ que podrían enfrentar BAP matriculados en escuelas regulares registró un descenso marcado entre los ciclos 2019-2020 y 2021-2022; particularmente, el número de estudiantes en condición de discapacidad disminuyó alrededor de 8.0%, caída equiparable a más de 6 000 estudiantes.

- Contrario a lo observado en las unidades de educación especial de la educación básica, en los CAED se registró un incremento de 3 140 estudiantes entre los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021. Con excepción de Morelos y Nuevo León, en el resto de las entidades aumentó el número de estudiantes inscritos en esta opción de EMS. También aumentó a 5 el número de planteles, éstos se abrieron en Chiapas, Chihuahua, Querétaro, Tabasco y Veracruz.

**Tabla 2.5.5** Estudiantes, personal docente y planteles del Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad de educación media superior por entidad federativa, según sexo (2020-2021)

Entidad federativa	Estudiantes			Docentes	Planteles
	Total	Hombres	Mujeres		
Aguascalientes	296	180	116	23	7
Baja California	481	322	159	30	9
Baja California Sur	175	106	69	21	5
Campeche	182	114	68	14	5
Coahuila	445	292	153	26	10
Colima	439	264	175	25	6
Chiapas	396	214	182	28	7
Chihuahua	441	273	168	41	12
Ciudad de México	579	352	227	84	23
Durango	314	160	154	18	4
Guanajuato	661	409	252	30	11
Guerrero	224	131	93	28	9
Hidalgo	386	245	141	35	10
Jalisco	688	405	283	41	15
México	651	447	204	58	18
Michoacán	231	128	103	32	9
Morelos	48	25	23	8	2
Nayarit	187	117	70	15	5
Nuevo León	328	201	127	20	8
Oaxaca	129	81	48	17	4
Puebla	430	252	178	15	7
Querétaro	91	56	35	11	3
Quintana Roo	268	152	116	18	5
San Luis Potosí	289	156	133	21	6
Sinaloa	543	325	218	43	11
Sonora	659	378	281	60	15
Tabasco	283	191	92	15	5
Tamaulipas	706	427	279	42	14
Tlaxcala	165	94	71	9	4
Veracruz	1139	693	446	67	16
Yucatán	100	69	31	12	3
Zacatecas	253	148	105	15	5
<b>Total nacional</b>	<b>12207</b>	<b>7407</b>	<b>4800</b>	<b>922</b>	<b>273</b>

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021)



## 2.6 Educación media superior

La EMS es el tipo educativo más diverso en cuanto a modelos, opciones e instituciones educativas. A escala nacional es posible distinguir 35 tipos de planteles, sin considerar la variedad al interior de cada entidad federativa.

En EMS hay una mayor diversidad de modelos, modalidades, opciones e instituciones educativas que en la educación básica. Esta pluralidad deriva en una descentralización de las decisiones en cuanto al funcionamiento de los planteles, la formulación e implementación de planes de estudio, incluso, la definición de calendarios escolares. Contrario a lo que sucede en educación básica, cuyo funcionamiento y organización tiene una naturaleza centralizada, en EMS convergen múltiples instituciones. A escala nacional es posible distinguir 35 tipos de planteles, sin considerar la variedad al interior de cada entidad federativa.

Tradicionalmente, la oferta académica de media superior se divide por modelo educativo: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico. Esta clasificación, que es ampliamente utilizada para dar a conocer la estadística de este tipo educativo, tiene su origen en la intención de distinguir la orientación propedéutica y la finalidad de cada uno de los modelos; sin embargo, no logra describir por completo la variedad que compone la EMS. En la tabla 2.6.1 se distinguen cuatro categorías para clasificar la oferta educativa: por tipo de sostenimiento, por control administrativo, por institución y, finalmente, por tipo de plantel.

La primera clasificación responde a que la EMS tiene distintos controles presupuestales, de naturaleza pública o privada. Dentro del sostenimiento público, el origen de los recursos de los planteles puede ser federal, de los gobiernos estatales y de las universidades autónomas (tabla 2.6.1). Los detalles de la información se presentan como sigue:

- De un total de 18 006 planteles en el ciclo escolar 2020-2021, 68.5% fue de carácter público y 31.5% privado. Específicamente, 59.7% de los planteles se sostiene de recursos provenientes de las entidades federativas; 5.6%, directamente de la federación y 3.2%, de las universidades autónomas del país.
- La matrícula estaba conformada por 4 985 005 estudiantes, de los cuales casi la mitad (49.1%) estaba inscrita en planteles estatales; 22.1%, en federales; 13.3%, en autónomos; y 15.5%, en planteles de sostenimiento privado.
- En promedio, los planteles autónomos y federales son de mayor tamaño –en cuanto a matrícula– que el resto; en los primeros cada plantel atendió a 1158 alumnos y en los segundos, a 1092. El promedio en los estatales fue 227 y en los privados 137.

El control administrativo revela un mayor nivel de detalle sobre la independencia de las decisiones que puede tomar cada tipo de plantel. Los descentralizados tienen cierta autonomía orgánica y técnica, además de personalidad jurídica con patrimonio propio. En los desconcentrados se delega cierto poder de decisión necesario para el desempeño de sus responsabilidades, pero se mantiene la relación de autoridad que lo supedita a un órgano central. Los planteles autónomos dependen de las universidades de las que forman parte. Por último, en los privados hay una distinción entre los particulares y los que están subsidiados por los estados y asociaciones civiles (tabla 2.6.1). Los pormenores del tema se presentan a continuación:

- De los planteles federales, 9 de cada 10 son de carácter centralizado; más de 5.0%, descentralizado; y el resto, desconcentrado. Los primeros concentran más de tres cuartos de la matrícula de planteles de sostenimiento federal.
- En los planteles de sostenimiento estatal, 62.3% son de carácter descentralizado y concentran un porcentaje similar de la matrícula.

De 915 planteles de sostenimiento federal centralizados desagregados por institución, 911 dependen de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y 4 de algunas secretarías de Estado. Los 36 planteles de instituciones desconcentradas dependen del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL) y del Instituto Politécnico Nacional (IPN). En el contexto nacional la presencia de este conjunto es de poca magnitud (tabla 2.6.1).

En un desglose más detallado por tipo de plantel, la organización de las opciones centralizadas de la SEMS incluyen:

- Como parte de la Dirección General de Bachillerato (DGB), 39 planteles del Centro de Estudios de Bachillerato (CEB) y 3 preparatorias oficiales “Lázaro Cárdenas”.
- En la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (UEMSTAYCM)<sup>16</sup> las opciones disponibles incluyeron 335 planteles del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), 8 del Centro de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF), 47 del Centro de Estudios Tecnológicos del Mar (Cetmar) y 22 del Centro de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales (CETAC).
- El tipo de plantel más numeroso dentro del sostenimiento federal fue el del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) con 456 planteles pertenecientes a la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (UEMSTIS)<sup>17</sup> donde estudiaban 625 037 alumnos, o sea, 12.5% de la matrícula total en EMS escolarizada y mixta.

A escala nacional, las opciones educativas centralizadas del gobierno federal representaron 5.1% de los planteles, 13.0% de los docentes y 17.4% de los alumnos. El peso de las opciones educativas privadas –sin contar las subsidiadas– contrastó con las anteriores debido a que en éstas se concentraron 29.7% de los planteles y 28.9% de los docentes, es decir, casi 6 veces el número de planteles con respecto a las opciones centralizadas del gobierno federal y más del doble del personal docente. No obstante, en términos de matrícula atendida, la diferencia entre ambos fue de 3 puntos porcentuales a favor de las centralizadas del gobierno federal. Así, se puede observar que los planteles particulares tuvieron, en promedio, una matrícula más pequeña pero una planta docente más extensa (tabla 2.6.1).

<sup>16</sup> En el ciclo escolar 2020-2021, la UEMSTAYCM seguía vigente, pero cambió su nombre a Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAYCM) a partir del ciclo 2021-2022.

<sup>17</sup> En el ciclo escolar de referencia el nombre de la UEMSTIS seguía vigente, pero a partir del ciclo 2021-2022 la unidad cambió su nombre a Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGTI).





**Tabla 2.6.1** Estudiantes, docentes y planteles de educación media superior por sostenimiento, control administrativo, tipo de institución y plantel (2020-2021)

Sostenimiento	Control administrativo	Institución	Tipo de plantel	Estudiantes	Docentes	Planteles	
Federal	Centralizado	AEFCM	ENC	54	11	1	
			DGB-CEB	27 274	1 112	39	
			DGB-POLC	5 788	199	3	
		Coordinadas por SEMS <sup>1</sup>	UEMSTAYCM-CBTA	159 141	9 339	335	
			UEMSTAYCM-Cetmar	36 632	2 025	47	
			UEMSTAYCM-CBTF	3 539	211	8	
			UEMSTAYCM-CETAC	7 880	510	22	
		Secretarías de Estado	UEMSTIS-CBTIS	625 037	24 504	456	
			Sagarpa <sup>2</sup>	415	18	1	
		Descentralizado	Descentralizadas	Semarnat	321	41	2
	SEP-Conade			134	10	1	
	CETI			5 105	442	3	
	Desconcentrado	INBAL	Conalep CDMX y Oax	51 850	2 652	33	
			Colbach	96 449	3 997	20	
	Estatal	Centralizado	Gobierno de la Ciudad de México	Cedart	2 494	438	12
Escuelas superiores				905	90	4	
IPN				76 559	4 100	20	
Descentralizado		ODE	BIC	BIC	4 679	367	48
				BE	623 756	40 595	1 950
				Iebas	2 190	464	26
		Gobierno de la Ciudad de México	Telebachcom	176 466	8 661	2 007	
			IEMS CDMX	27 825	1 589	23	
		ODE	ODE	Sectei	92	7	1
				Bintercultural	1 352	66	14
				Cecyte	386 865	13 848	671
				Conalep	255 179	12 927	279
				Cobach	680 786	27 441	1 197
Autónomo		Autónomo	UNAM	EMSAD	141 538	6 753	1 230
				Telebachcom	145 609	9 855	3 308
	CCH			57 376	3 176	5	
Particular	Instituciones particulares	BP	ENP	49 240	3 138	9	
			Bachaut	558 119	24 704	560	
			Organismos subsidiados por los estados y asociaciones civiles	715 688	84 248	5 349	
Privado	Subsidiado	Organismos subsidiados por los estados y asociaciones civiles	Preeco	28 219	2 539	230	
			Prefeco	30 449	1 732	92	
<b>Total</b>				<b>4 985 005</b>	<b>291 809</b>	<b>18 006</b>	

<sup>1</sup> El 15 de septiembre de 2020, se publicó en el DOF, el Nuevo Reglamento Interior de la SEP, en el cual se le confiere nivel de Dirección General a la UEMSTAYCM, quedando como Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAYCM). Los centros educativos, de servicios de capacitación y vinculación con el entorno que integran la DGETAYCM son: Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuaria (CBTA), Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF), Centro de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR); Centros de Estudios Tecnológicos de Aguas Continentales (CETAC); Unidad de Capacitación para el Desarrollo Rural (UNCADER); Centro de Investigación para los Recursos Naturales (CIRENA); Brigadas de Educación para el Desarrollo Rural (BEDR).

<sup>2</sup> Sagarpa cambió de nombre a Sader a finales de 2018; no obstante, en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* del ciclo 2020-2021 el tipo de plantel dependiente de esta secretaría no se ha actualizado con la nueva denominación.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

Los planteles de sostenimiento autónomo incluyeron al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y a la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), así como a los bachilleratos de las universidades autónomas de los estados. Su número –574– no fue muy grande en relación con el total nacional porque representó sólo 3.2% de éste, no obstante, sus planteles concentraron 13.3% de la matrícula en EMS y a 1 de cada 10 docentes.

En las opciones educativas centralizadas de los centros escolares controlados por las entidades federativas se identificaron 2 categorías, las de los estados y las de Ciudad de México, que en conjunto representaron 22.5% de los planteles, 17.7% de los docentes y 16.8% de la matrícula que en total integró a 835 000 estudiantes. En este tipo de plantel destacaron los telebachilleratos estatales que han experimentado una expansión significativa en los últimos años a raíz de la obligatoriedad de la EMS. Por sí solos representaron 3.5% de la matrícula total y 11.1% de los planteles a escala nacional.

Las opciones descentralizadas de las entidades federativas dieron servicio educativo a más de 1.6 millones de alumnos, que representaron casi un tercio de la matrícula del país, y concentraron a aproximadamente la cuarta parte del total de docentes y a 37.2% de los planteles. Destacaron entre éstos los telebachilleratos comunitarios que dieron servicio a más de 145 000 estudiantes en 3 308 planteles, es decir, 18.4% del total que hay en el país en este tipo educativo. También entre estas opciones se encontraba el Colegio de Bachilleres (Cobach) de las entidades –excluyendo a los planteles del Colegio de Bachilleres de Ciudad de México (Colbach) y Oaxaca, que pertenecen al sostenimiento federal–. En ellos estaban inscritos 680 786 estudiantes (13.7% del total) en 1197 planteles (6.6% del total).

## 2.7

### Escuelas de organización multigrado

Las escuelas multigrado se caracterizan porque los docentes están a cargo de estudiantes de diferentes grados escolares en un mismo grupo y, además, atienden las funciones directivas y de organización en sus escuelas. No hay una definición consensuada sobre qué se considera una escuela de organización multigrado<sup>18</sup> y, dependiendo de las fuentes que se consulten, en esta categoría puede incluir a todo centro escolar donde no esté completa la plantilla docente en relación con el número de grados que allí se imparten.

Para esta obra se considera como *escuelas multigrado* a aquellas donde todos sus docentes atienden a estudiantes de más de un grado escolar. Bajo este concepto, las escuelas pueden contar con 1, 2 o 3 docentes encargados de atender los grados que se imparten dependiendo del nivel educativo:

<sup>18</sup> La SEP considera como multigrado a las “escuelas en donde un docente imparte más de un grado, y aquellas donde el número de grupos es mayor al número de docentes” (SEP-DGPPYEE, 2020b: 9).



1. Preescolares unitarios, donde hay un solo docente que atiende a los estudiantes de los 2 o 3 grados que se imparten en la escuela. Esto considera la existencia de preescolares oficiales que sólo ofrecen segundo y tercer grados.
2. Primarias multigrado, aquellas donde 1, 2 y hasta 3 docentes atienden a estudiantes de más de un grado escolar, por lo que se incluye a las que imparten desde 2 y hasta los 6 grados del nivel, bajo la premisa de que en ellas todos sus docentes atienden estudiantes de más de un grado.
3. Telesecundarias, secundarias indígenas y secundarias comunitarias unitarias y bidocentes, en donde 1 o 2 docentes atienden a los estudiantes de los 3 grados del nivel. En el resto de los tipos de servicio de secundaria (generales, técnicas, para trabajadores) se prevé la existencia de un docente no por grado, sino por asignatura.



Del total de estudiantes de preescolares, primarias, telesecundarias y secundarias comunitarias e indígenas, 1 de cada 10 asistía a una escuela donde todos los docentes atienden a alumnos de más de un grado escolar.

El propósito de visibilizar a las escuelas multigrado es para aportar información que ayude a focalizar de mejor manera los recursos humanos, materiales y financieros en la atención de este tipo de centros educativos que generalmente se ubican en zonas rurales con alto grado de marginación y requieren de un mayor apoyo por parte de las autoridades educativas.

La condición de organización escolar multigrado no es un problema en sí misma, sino que no se reconozcan las dificultades de las comunidades escolares que no disponen de los recursos y el acompañamiento adecuados: dotación de materiales, libros, capacitación inicial y continua para sus docentes, así como asesoría para realizar las labores de gestión escolar, especialmente en aquellos tipos de servicio como el general e indígena, y las telesecundarias, cuya estructura organizativa no está pensada para esta condición.

La presencia de las escuelas de organización multigrado fue alta en los niveles de EB y tuvo representación en casi todos los tipos de servicio (tabla 2.71), tal como se indica:

- En el ciclo escolar 2020-2021, las escuelas multigrado representaban 37.9% de los preescolares, 41.9% de las primarias y 33.0% del total de las telesecundarias y secundarias comunitarias e indígenas.
- Del total de estudiantes de preescolar 1 de cada 10 acudía a escuelas multigrado. En primarias el porcentaje fue de 8.8%. Entre los inscritos en telesecundarias, secundarias indígenas y comunitarias, 10.4% asistía a centros educativos con organización multigrado.
- Los docentes que laboraban en centros escolares de organización multigrado representaban 14.5% de los de preescolar, 12.1% de los de primaria y 13.9% de los de las telesecundarias, secundarias comunitarias e indígenas.
- Las escuelas comunitarias tienen como característica distintiva ser de organización multigrado<sup>19</sup> (80.1% de los preescolares comunitarios, 100% de las

<sup>19</sup> Los cursos comunitarios dependientes del Conafe fueron diseñados siguiendo un modelo pedagógico multigrado, que incluye una estructura de personal de apoyo, materiales, libros y capacitación para quienes se desempeñan como líderes para la educación comunitaria (LEC).

primarias comunitarias y 74.5% de las secundarias comunitarias en el ciclo escolar 2020-2021).

- También en escuelas indígenas la organización multigrado es común. Del total de los preescolares, 53.4% tiene esta condición y en las primarias el porcentaje fue 65.2%.
- Cerca de una cuarta parte de las telesecundarias es multigrado. En ellas la matrícula fue de 108 183 estudiantes.

**Tabla 2.71** Estudiantes y docentes en escuelas de organización multigrado por nivel educativo, tipo de servicio y sostenimiento (2020-2021)

Nivel educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Total	Multigrado	
			Abs.	%
<b>Estudiantes</b>				
Preescolar	General público	3 235 064	211994	6.6
	Indígena público	400 029	106 677	26.7
	Comunitario público	152 250	119 380	78.4
	Privado	456 753	11 007	2.4
	<b>Total</b>	<b>4 244 096</b>	<b>449 058</b>	<b>10.6</b>
Primaria	General público	11 567 878	796 028	6.9
	Indígena público	792 326	262 132	33.1
	Comunitario público	94 710	94 710	100.0
	Privado	12 225 551	45 600	3.7
	<b>Total</b>	<b>13 677 465</b>	<b>1 198 470</b>	<b>8.8</b>
Secundaria	Telesec público	1 343 028	108 183	8.1
	Indígena público	2 126	198	9.3
	Comunitario público	45 254	36 452	80.5
	Telesec privado	2 402	118	4.9
	<b>Total</b>	<b>1 392 810</b>	<b>144 951</b>	<b>10.4</b>
<b>Docentes*</b>				
Preescolar	General público	148 911	12 216	8.2
	Indígena público	19 491	5 278	27.1
	Comunitario público	17 452	14 134	81.0
	Privado	38 383	954	2.5
	<b>Total</b>	<b>224 237</b>	<b>32 582</b>	<b>14.5</b>
Primaria	General público	4 568 891	43 850	9.6
	Indígena público	37 398	12 142	32.5
	Comunitario público	10 117	10 117	100.0
	Privado	64 451	2 626	4.1
	<b>Total</b>	<b>5 688 57</b>	<b>68 735</b>	<b>12.1</b>
Secundaria	Telesec público	71 624	7 148	10.0
	Indígena público	112	10	8.9
	Comunitario público	4 689	3 441	73.4
	Telesec privado	100	10	10.0
	<b>Total</b>	<b>76 525</b>	<b>10 609</b>	<b>13.9</b>
<b>Escuelas</b>				
Preescolar	General público	44 769	12 216	27.3
	Indígena público	9 879	5 278	53.4
	Comunitario público	17 654	14 134	80.1
	Privado	13 731	954	6.9
	<b>Total</b>	<b>86 033</b>	<b>32 582</b>	<b>37.9</b>

Continúa ►



Nivel educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Total	Multigrado	
			Abs.	%
<b>Escuelas</b>				
Primaria	General público	67 341	23 556	35.0
	Indígena público	10 307	6 720	65.2
	Comunitario público	8 821	8 821	100.0
	Privado	9 230	1 017	11.0
	<b>Total</b>	<b>95 699</b>	<b>40 114</b>	<b>41.9</b>
Secundaria	Telesec público	18 763	4 519	24.1
	Indígena público	25	7	28.0
	Comunitario público	4 067	3 031	74.5
	Telesec privado	29	5	17.2
	<b>Total</b>	<b>22 884</b>	<b>7 562</b>	<b>33.0</b>

\* Excluye al personal docente de especialidad.

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

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

## Estudiantes y escuelas o planteles de educación obligatoria que se ubican en zonas de alta y muy alta marginación

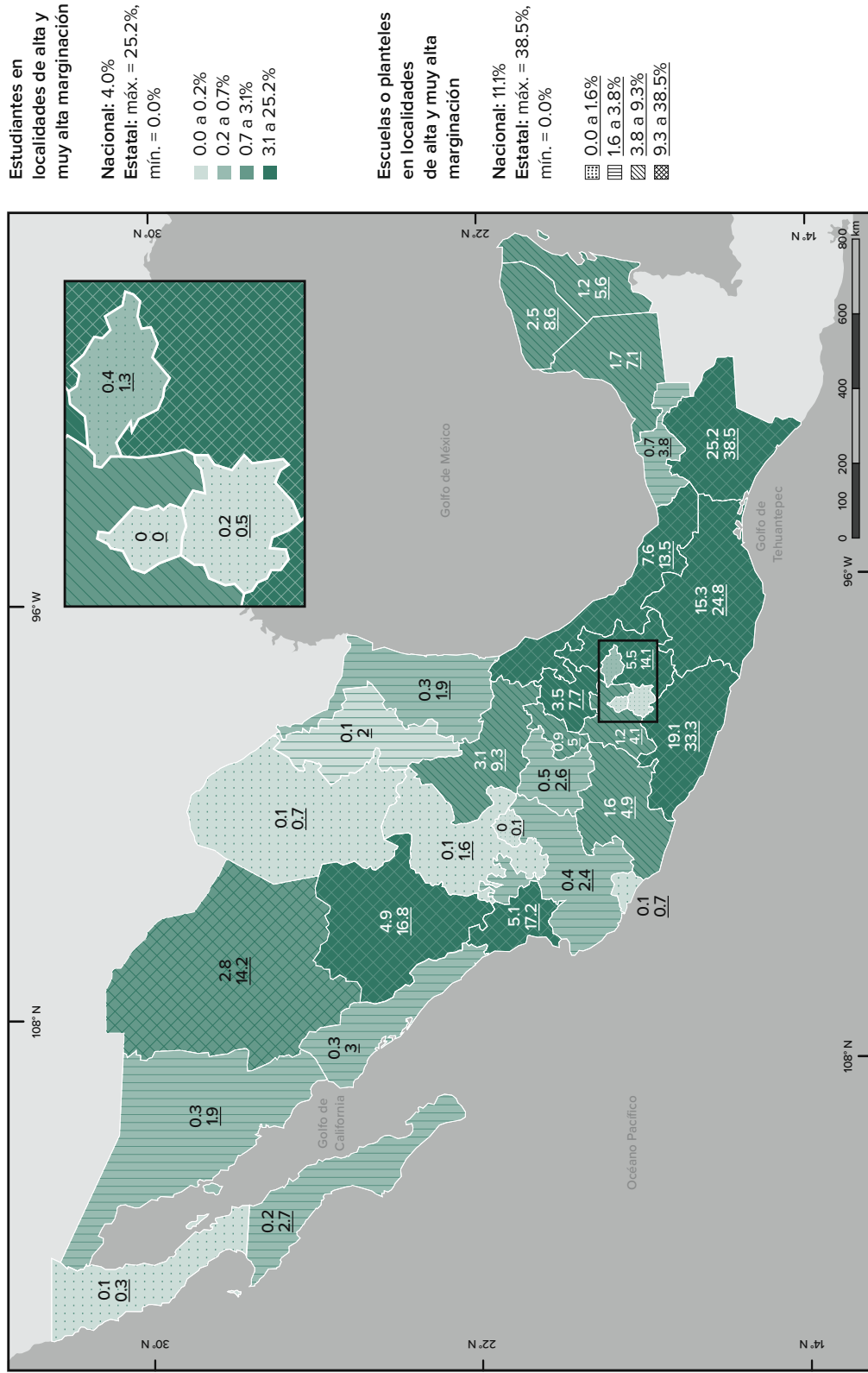
De acuerdo con la información de las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2020-2021) y el *Grado de marginación a nivel de localidad* (Conapo, 2021), en el México existían 1189 230 estudiantes y 26 871 escuelas o planteles de educación obligatoria, que se ubican en localidades de alta y muy alta marginación, lo que representó 4.0% de los alumnos y 11.1% de las instituciones de esos niveles y tipos educativos.

El mapa 2.1 muestra la distribución de ambos datos por entidad federativa.

- Ciudad de México no registró alumnos ni escuelas en situación de marginación alta y muy alta.
- Los estados donde los educandos y centros educativos presentaron los valores más bajos fueron: Aguascalientes (0, 0.1%), Coahuila (0.1, 0.7%), Colima (0.1, 0.7%), Zacatecas (0.1, 1.6%), Baja California (0.1, 0.3%) y Morelos (0.2, 0.5%).
- En contraparte, las entidades que registraron proporciones mayores de estudiantes y escuelas o planteles con esta condición fueron: Chiapas (25.2, 38.5%), Guerrero (19.1, 33.3%), Oaxaca (15.3, 24.8%), Veracruz (7.6, 13.5%), Puebla (5.5, 14.1%), Nayarit (5.1, 17.2%) y Durango (4.9, 16.8%).

Continúa ►

**Mapa 2.1** Porcentaje de estudiantes y escuelas o planteles de educación obligatoria que se ubican en zonas de alta y muy alta marginación, por entidad federativa (2020-2021)



Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021); el Marco Geoestadístico Nacional, Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Locales (INEGI, 2020); y el Índice de Marginación 2020 a nivel local (Conapo, 2021).



Las características de la población mexicana han determinado, en gran medida, la estructura y el volumen del SEN. Tanto la diversidad lingüística y cultural del país como la dispersión de la población a lo largo y ancho del territorio han influido en los tipos de servicio disponibles en cada uno de los niveles de la educación obligatoria. La mejora continua de la educación requiere, como punto de partida, considerar y analizar estas características del SEN para valorar si la oferta educativa disponible toma en cuenta las diferencias étnicas, culturales, lingüísticas, así como las desigualdades sociales y económicas de la población en edad escolar. Esto ayuda a poner en contexto la información que arrojan los indicadores educativos y a entender la complejidad y la magnitud de los esfuerzos que se requieren para avanzar hacia una buena educación para todas y todos.



## Referencias

- ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2022) *Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior* (ciclo escolar 2020-2021) [bases de datos]. <<http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>>.
- Cámara de Diputados (2019, 30 de septiembre). Ley General de Educación. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>>.
- Coneval. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (s/f). *Medición de la pobreza*. <[https://www.coneval.org.mx/Medicion/IRS/Paginas/Indice\\_Rezago\\_Social\\_2020.aspx](https://www.coneval.org.mx/Medicion/IRS/Paginas/Indice_Rezago_Social_2020.aspx)>.
- Conapo. Consejo Nacional de Población (2021). *Índice de marginación por localidad 2020* [base de datos].
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Marco Geoestadístico Nacional. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Localidades* [base de datos].
- (2021). *Muestra del Censo de Población y Vivienda 2020* [base de datos].
- Muñoz, C. (2009). Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas públicas: la experiencia de México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 29-45.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2008, 26 de septiembre). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Diario Oficial de la Federación. <[https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008#gsc.tab=0)>.

- \_\_\_\_ (2012, 4 de septiembre). Acuerdo número 653 por el que se establece el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico. Diario Oficial de la Federación. <[https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5266314&fecha=04/09/2012#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5266314&fecha=04/09/2012#gsc.tab=0)>.
- \_\_\_\_ (2018, 27 de noviembre). Acuerdo número 18/11/18 por el que se emiten los Lineamientos por los que se conceptualizan y definen los niveles, modalidades y opciones educativas del tipo superior. Diario Oficial de la Federación. <[https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5544816&fecha=27/11/2018#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5544816&fecha=27/11/2018#gsc.tab=0)>.
- SEP-DGPPYEE. Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2019). *Cifras preliminares de las Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2020-2021) [bases de datos].
- \_\_\_\_ (2021). *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2000-2001 a 2020-2022) [bases de datos].
- \_\_\_\_ (2020b). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. <[https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2019\\_2020\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf)>.







## ESTUDIANTES

Garantizar el derecho a la educación implica, además de la disponibilidad y accesibilidad a los centros escolares en cada nivel y tipo educativo, velar porque no se interrumpa la trayectoria de los estudiantes a lo largo de los diferentes grados y niveles de la educación obligatoria. Esta garantía supone la existencia de un sistema educativo que asegure condiciones para la continuidad, la permanencia y el egreso, ya sea de manera presencial o a distancia, así como condiciones equitativas para que la totalidad de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) participen en igualdad de oportunidades; en síntesis, que se garantice su desarrollo integral.

La inclusión de la población en la educación sin distinción de sexo, condición social, características lingüísticas y culturales o condición de discapacidad representa un paso fundamental para mejorar las oportunidades y el desarrollo social e individual (Coneval, 2019). Por ello, es relevante conocer si la población en edad escolar accede a la educación, si desarrolla trayectorias educativas completas y oportunas, y si, efectivamente, logra finalizar al menos los niveles que marca la ley.

En este capítulo se considera como unidad de análisis a los estudiantes, en el entendido de que su derecho no se limita a tener una opción educativa acorde con su edad o educación previa, sino que responda a sus necesidades en contextos culturales y sociales diversos. En este sentido, el seguimiento a las acciones del Sistema Educativo Nacional (SEN), así como a los retos y condicionantes para garantizar una educación al alcance de todas y todos, requiere indicadores que ayuden a identificar brechas, mejoras y estancamientos con el fin de que la mejora continua de la educación sea una realidad.

En el primer apartado se describe la información sobre las características sociales e individuales de NNAJ que integran el SEN: edad, sexo, si hablan alguna lengua indígena, entre otros. Además, da a conocer información sobre estudiantes con discapacidad y otras condiciones que pueden enfrentar barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) en la educación debido a que los entornos escolares no siempre son los más adecuados para atender a todos los estudiantes y otorgarles una experiencia educativa común. La información aquí presentada es un insumo con el que es posible diseñar acciones acordes con la diversidad estudiantil en aras de una educación pertinente, equitativa e incluyente.



En el segundo apartado se ofrece información sobre el alcance logrado en la cobertura universal en cada uno de los niveles y tipos de la educación obligatoria. Por un lado, las tasas de asistencia muestran la proporción de NNAJ en un determinado grupo de edad que asiste regularmente a la escuela, lo que indirectamente ofrece una aproximación sobre aquellos que están fuera del sistema escolar. Por otro, las tasas de cobertura permiten señalar los niveles educativos en los que es necesario mejorar la disponibilidad, accesibilidad y flexibilidad de los servicios educativos para lograr una cobertura universal.

El último apartado muestra cómo es la trayectoria de las y los estudiantes en el SEN, a partir de indicadores que permiten conocer si ésta inició de forma oportuna o si, por el contrario, los alumnos se encuentran en una situación de extraedad que puede dificultar su paso por la escuela. También se ofrece información sobre las tasas de aprobación, desafiliación escolar, eficiencia terminal y egreso oportuno, lo que hace posible dimensionar cuántos estudiantes concluyen un nivel educativo en el tiempo esperado y cuántos no logran una trayectoria regular.

La información se tomó de las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (Formato 911) (SEP-DGPPYEE, 2021), con excepción de los indicadores de asistencia escolar, que se estimaron con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021a). Estos indicadores están desagregados por características de la población, tipos de servicio y por entidades federativas, para mostrar las brechas que subsisten en el ejercicio del derecho a la educación.

### **3.1** Características de los estudiantes

La diversidad de estudiantes que conforman el sistema educativo es un reflejo de los distintos contextos en los que vive la población mexicana. El Estado, con el fin de garantizar el ejercicio pleno de la educación, debe considerar las desigualdades y contrastes de NNAJ, sus familias y las comunidades a las que pertenecen, con el propósito de diseñar modelos incluyentes y pertinentes, de tal forma que los objetivos sean mayormente alcanzados. Lo anterior implica reconocer que, debido a sus condiciones de vida, en un país tan diverso como el nuestro, sus trayectorias educativas pueden ser distintas.

Las estadísticas que integran este apartado visibilizan algunos aspectos de esta diversidad con datos sobre las distribuciones por sexo y entidad federativa, y por edad relativa a cada nivel y tipo educativo; la condición de hablante de lengua indígena (HLI), y el número de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) atendidos por las unidades de educación especial. Estos datos permiten establecer un punto de partida para mejorar las condiciones educativas mediante la planeación y distribución de los servicios escolares.

### Distribución por sexo y edad

En el ciclo escolar 2020-2021, la matrícula de la educación obligatoria fue de 29 582 239 estudiantes: 46.2% estaba inscrito en primaria –13 677 465–; 21.6%, en secundaria –6 394 720–; 16.9%, en media superior –4 985 005–; 14.6%, en preescolar –4 328 188–; y apenas 0.7% en el nivel inicial –196 861–, que fue el de menor matrícula de la educación obligatoria y el único donde hubo más estudiantes inscritos en escuelas de sostenimiento privado que en el público (tabla 3.1.1.1).

**Tabla 3.1.1.1** Estudiantes por nivel o tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento, y distribución porcentual, según sexo y edad oportuna de escolaridad (2020-2021)

Nivel o tipo educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Total	Sexo		Edad oportuna de escolaridad		
			Hombres	Mujeres	Menor a la esperada	En edad esperada	Mayor a la esperada
Inicial	General público	47 988	51.7	48.3	n.a.	n.a.	n.a.
	Indígena público	40 186	50.2	49.8	n.a.	n.a.	n.a.
	Privado	108 687	51.2	48.8	n.a.	n.a.	n.a.
	<b>Total</b>	<b>196 861</b>	<b>51.1</b>	<b>48.9</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>
Preescolar	Cendi público	54 170	51.2	48.8	6.9	91.8	1.3
	General público	3 235 064	50.4	49.6	1.5	98.1	0.4
	Indígena público	400 029	50.4	49.6	3.3	96.5	0.2
	Comunitario público	152 250	50.5	49.5	4.9	95.1	0.0
	Privado	486 675	50.5	49.5	4.1	94.8	1.1
	<b>Total</b>	<b>4 328 188</b>	<b>50.4</b>	<b>49.6</b>	<b>2.1</b>	<b>97.4</b>	<b>0.5</b>
Primaria	General público	11 567 878	50.9	49.1	4.2	94.4	1.3
	Indígena público	792 326	50.7	49.3	2.9	94.1	3.0
	Comunitario público	94 710	51.1	48.9	5.2	91.9	2.8
	Privado	1 222 551	50.7	49.3	3.4	95.3	1.3
	<b>Total</b>	<b>13 677 465</b>	<b>50.9</b>	<b>49.1</b>	<b>4.1</b>	<b>94.5</b>	<b>1.4</b>
Secundaria	General público	2 700 368	50.1	49.9	9.1	88.1	2.8
	Técnica público	1 714 772	50.1	49.9	8.7	88.6	2.7
	Telesecundaria pública	1 343 028	51.3	48.7	9.1	86.1	4.8
	Trabajadores público	15 377	55.1	44.9	4.4	65.7	29.9
	Comunitario público	45 254	50.8	49.2	9.9	83.2	6.9
	Privado	575 921	49.7	50.3	7.0	89.7	3.3
	<b>Total</b>	<b>6 394 720</b>	<b>50.4</b>	<b>49.6</b>	<b>8.8</b>	<b>87.9</b>	<b>3.3</b>
Media superior	Federal	1 099 577	50.4	49.6	3.7	85.9	10.4
	Estatad	2 446 337	49.0	51.0	6.7	84.3	9.0
	Autónomo	664 735	45.9	54.1	5.8	83.1	11.1
	Privado	774 356	47.0	53.0	4.6	76.7	18.7
	<b>Total</b>	<b>4 985 005</b>	<b>48.6</b>	<b>51.4</b>	<b>5.6</b>	<b>83.3</b>	<b>11.1</b>

n.a. No aplica.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

En el país hay una mayor presencia de población masculina en el grupo de 0 a 17 años (véase capítulo 1) y esto se refleja en la composición por sexo de la matrícula en educación básica:

- En la población de 3 a 5 años, las mujeres representaron 48.5% y los hombres 51.5% del total. Mientras que en preescolar, ubicada en un rango de edad similar, la matrícula estuvo compuesta por 49.6% de mujeres y 50.4% de hombres.
- Para los niveles de educación inicial, primaria y secundaria se presentó una distribución similar; es decir, la composición por sexo siguió más o menos el mismo patrón que el de la composición demográfica de los grupos de edad en los que se espera que niños y niñas cursen esos niveles (0 a 2, 6 a 11 y 12 a 14 años): en general siempre hubo más hombres que mujeres.
- En educación media superior este patrón cambió: la matrícula se compuso por 48.6% de hombres y 51.4% de mujeres (del total de población de 15 a 17 años 50.8% fueron hombres y 49.2% mujeres).

Este resultado –al igual que el de otros indicadores como asistencia y cobertura contenidos en este capítulo– sugiere que las mujeres presentan una ventaja respecto a los hombres en el acceso a la educación media superior. Lo que puede explicarse por los roles de género y la tendencia a que los hombres jóvenes suelen desafiliarse del sistema educativo debido a su ingreso temprano al mercado laboral –la tasa de participación económica de la población de 15 años y más es mayor en los hombres que en las mujeres–. También en las edades típicas para cursar la educación media superior suceden eventos de emancipación, y los hombres son más propensos a abandonar la escuela para conseguir un empleo y situarse como proveedores del hogar (Instituto Estatal de las Mujeres Nuevo León, 2012).

Es más evidente la proporción de mujeres inscritas en escuelas de sostenimiento privado que en las públicas conforme se avanza en la educación obligatoria, a saber:

- En educación secundaria, la proporción de mujeres en el tipo de servicio para trabajadores fue de 44.9%, mientras que en el caso de las privadas alcanzó 50.3%, valor superior al de todo el nivel educativo, de 49.6%.
- En la educación media superior el comportamiento fue similar: la proporción de mujeres jóvenes fue 53.0% en los planteles privados y 54.1% en los autónomos, en tanto que en todo el nivel educativo 51.4% fueron mujeres.

Si bien la Política Nacional de Educación Inicial (Segob, 2022) y la Ley General de Educación (LGE) (Cámara de Diputados, 2019) sugieren que las edades oportunas para cursar la educación básica son: de 0 a 2 años, educación inicial; de 3 a 5 años, preescolar; de 6 a 11, primaria; y de 12 a 14 años, secundaria; no hay un documento oficial que determine la edad oportuna para cursar la educación media superior. No obstante, de acuerdo con las edades y la duración de los niveles previos, se puede inferir que, si no hay interrupciones en la trayectoria educativa, las edades esperadas para cursar este nivel serían entre 15 y 17 años.

Al respecto, se destaca que cada vez más niñas y niños inician su trayectoria educativa en la edad oportuna. Sin embargo, conforme avanzan, la cantidad de estudiantes con la edad esperada para cursar cada nivel es menor: en preescolar 97.4% de los estudiantes tuvo la edad esperada; en primaria, 94.5%; en secundaria, 87.9%, y 83.3% en educación media superior; a su vez, la proporción de estudiantes con edad mayor a la esperada para cursar cada nivel y tipo educativo tiende a aumentar: 0.5, 1.4, 3.3 y 11.1%, respectivamente, lo cual podría explicarse por una mayor reprobación y desafiliación temporal conforme se avanza en la trayectoria educativa.

Se identifican tipos de servicio en los que es superior la proporción de estudiantes con una edad mayor a la esperada para cursar el nivel educativo con respecto al resto:

- En las escuelas primarias comunitarias 2.8% de los estudiantes tuvo esta característica y en las secundarias del mismo tipo el porcentaje fue 6.9%; en las escuelas generales la proporción de estudiantes con una edad mayor a la esperada fue de 1.3 y 2.8%, respectivamente, para cada nivel.
- El caso más extremo fue el de las secundarias para trabajadores donde casi 30.0% de los estudiantes tuvo una edad mayor a la esperada para cursar ese nivel. Lo que resulta comprensible porque su población objetivo se integra, principalmente, por personas que han decidido retomar sus estudios o que no han sido aceptadas en las demás modalidades escolares precisamente por su edad (SEP, 2017). Además, es el tipo de servicio que presentó la mayor proporción de hombres –55.1%– respecto a las mujeres –44.9%–.

Cabe destacar que se habla de edades esperadas para cursar cada nivel y tipo educativo porque éstas reflejan una trayectoria ideal respecto a la expectativa que supone el diseño del sistema educativo (Terigi, 2011). Sin embargo, se debe reconocer que el paso por la escuela de NNAJ está sujeto a distintos contextos y vicisitudes sociales y no tener la edad oportuna no debe constituirse en un obstáculo para continuar su formación; por el contrario, significa que hay estudiantes que pueden requerir un impulso adicional para no rezagarse más o incluso desafiliarse definitivamente debido a esta situación.

Las tablas 3.1.1.2, 3.1.1.3 y 3.1.1.4 muestran la distribución de la matrícula desde la educación preescolar hasta la educación superior por edad simple y grado escolar, para el total de estudiantes, así como para hombres y mujeres. Estos datos permiten conocer con mayor detalle la distribución etaria de los estudiantes en el SEN. Por ejemplo:

- A los 6 años, se espera que todas las niñas y los niños estén matriculados en el primer grado de primaria, lo que resultó cierto para 1543775 de los 2171523 estudiantes de esa edad, es decir, 71.1% del total.
- En esa edad, 20305 niñas y niños se encontraban todavía cursando la educación preescolar –la mayoría el tercer grado–, es decir, 0.9% del total.



- En contrasentido, 28% ya estaba inscrito en el segundo grado de primaria –607 443 niñas y niños–, y podría considerarse adelantado en la trayectoria escolar. Sin embargo, existe un desfase entre la fecha de registro de la edad –al 30 de septiembre– y la especificada en la LGE –al 31 de diciembre–; muchos estudiantes supuestamente adelantados cumplen años en el último trimestre del año, pero en realidad tienen la edad esperada al iniciar el ciclo escolar.

A medida que aumenta la edad, la proporción de estudiantes supuestamente adelantados tiende a disminuir y en cambio crece la de aquellos matriculados en un grado inferior al esperado para su edad. Por ejemplo:

- A los 15 años, la proporción de estudiantes matriculados en primero de educación media superior, nivel y grado escolar esperado, fue de 73.8% (1214 490); los alumnos supuestamente adelantados representaron 15.4% (253 320) y los que todavía estaban en secundaria o incluso primaria, 10.9%.
- Los estudiantes que tenían 12 años, y que se encontraban en el grado esperado (primero de secundaria), representaron 67.2%; en cambio los que estaban en grados inferiores al esperado por su edad representaron 7.3%.



El SEN ha logrado matricular a casi todas las niñas y los niños de 5 a 11 años; sin embargo, después de esa edad la matriculación es cada vez menor: a los 12 años la población no inscrita es de 2.3%, a los 14 años de 18.6% y a los 17 años alcanza 41.2%.

Este comportamiento está relacionado con los eventos de repetición de grado e interrupciones temporales que experimentan los estudiantes frecuentemente conforme avanzan en su trayectoria educativa. Del total de estudiantes de 15 años, matriculados en niveles inferiores a la educación media superior, 3382 estudiantes aún estaban cursando la primaria<sup>1</sup> y 175 361, la secundaria. En este nivel se tenían registrados alumnos de hasta 18 años.

Otro aspecto relevante de las tablas referidas resulta al relacionar la matrícula y el volumen de población proyectado en esas edades, lo que permite estimar la cantidad de estudiantes fuera de la educación formal en cada una de las edades escolares. Entre 5 y 11 años, la población dentro del SEN arrojó tasas de cobertura mayores a 100.0%;<sup>2</sup> a los 12 años se estimó que la población no inscrita en las escuelas fue de 2.3%, sube a 5.4% a los 13 años y se disparó a 18.6% a los 14 años. A los 17 años la estimación de jóvenes fuera del sistema educativo formal llegó a 41.2%.

<sup>1</sup> En escuelas que no pertenecen al sistema de educación para adultos.

<sup>2</sup> Este resultado se debe a que se utilizan dos fuentes de información no conciliadas: las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (SEP-DGPPYEE, 2021) y las *Proyecciones de Población en México y de las Entidades Federativas, 2016-2015* (Conapo, 2018); dado que a esas edades la cobertura es universal es común hallar este tipo de resultados.

**Tabla 3.1.1.2** Población y matrícula de 2 a 25 años por edad simple, según nivel educativo y grado escolar (2020-2021)

Edad	Nivel educativo																	Matrícula 2020	Población fuera de la escuela	Población 2020 <sup>3</sup>	
	Preescolar			Primaria			Secundaria			Media superior <sup>1</sup>			Superior <sup>2</sup>								
	Primero	Segundo	Tercero	Primero	Segundo	Tercero	Primero	Segundo	Tercero	Primero	Segundo	Tercero		Cuarto	Quinto						
2	91107																	91107	2071667	2162774	
3	525465	274031																799496	1378130	2177626	
4	8776	1383059	373863															1765698	424322	2190020	
5	758	15879	1634945	560294														2211876	-12541	2199335	
6	25	157	20123	1543775	607443													2171523	33796	2205319	
7			40233	1581410	607435													2229078	-20818	2208260	
8			3577	63798	1609746	605292												2282413	-72169	2210244	
9			1030	8119	90451	1597119	603012											2299731	-87613	2212118	
10			332	2321	14091	122259	1539301	582913										2261217	-45972	2215245	
11			160	651	3579	20247	124136	1549288	561737									2259798	-40313	2219485	
12			62	288	971	4617	21420	130815	1459539	553829								2171541	51434	2222975	
13			18	94	296	1147	4871	21517	116777	1435098	525724							2105542	120148	2225690	
14			7	40	116	288	1017	4487	19100	143028	1366528	279679						1814290	415034	2229324	
15			194	162	357	364	767	1538	3422	24237	147702	1214490	253320					1646553	584978	2231531	
16									726	4470	24389	1035537	216805					1521045	705849	2226894	
17									200	984	4661	261343	865160	522				1302100	913979	2216079	
18									422	566	1581	26787	71548	223949	1458	25	489494	815830	1388902	2204732	
19												13602	24814	54252	1117	6	615272	709063	1484349	2193412	
20												8155	11367	15127	483	6	648237	683375	1498395	2181770	
21												5474	6708	5687	173	1	592037	610080	1561642	2171722	
22												4125	4452	2955	103	3	466779	478417	1685913	2164330	
23												3178	3236	1821	44	0	293776	302055	1858030	2160085	
24												2743	3039	1502	29	12	175986	183311	1975339	2158650	
25												25855	20464	7922	186	12	407328	461767	1695288	2157055	
<b>Total</b>	<b>626131</b>	<b>1673126</b>	<b>2028931</b>	<b>2149682</b>	<b>2264326</b>	<b>2327042</b>	<b>2351333</b>	<b>2294524</b>	<b>2290558</b>	<b>2161923</b>	<b>2162212</b>	<b>2070585</b>	<b>1889817</b>	<b>1695828</b>	<b>1395180</b>	<b>4115</b>	<b>65</b>	<b>3791528</b>	<b>33176906</b>	<b>19567769</b>	<b>52744675</b>

<sup>1</sup> Se consideran los modelos educativos de bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico de las modalidades escolarizada y mixta.

<sup>2</sup> Se incluye el sistema escolarizado de licenciatura; no se consideraron datos de posgrado.

<sup>3</sup> Se trata de la población por edad simple, retomada de las *Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas 2016-2050* (Conapo, 2018).

Nota: en educación primaria, a los alumnos reportados como menores de 6 años se les asignó la edad de 5 años, y a los reportados con 15 años y más, la edad de 15 años. En educación secundaria, a los alumnos reportados como menores de 12 años, se les asignó la edad de 11 años, y a los reportados con 18 años y más, la edad de 18 años. En educación media superior, a los alumnos reportados como menores de 14 años se les asignó la edad de 14 años. En educación superior, a los alumnos reportados como mayores de 25 años se les asignó la edad de 25 años.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPVEE, 2021) y en las *Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas 2016-2050* (Conapo, 2018).





**Tabla 3.1.1.3** Población y matrícula masculina de 2 a 25 años por edad simple, según nivel educativo y grado escolar (2020-2021)

Edad	Nivel educativo															Matrícula 2020	Población fuera de la escuela	Población 2020 <sup>3</sup>		
	Preescolar			Primaria					Secundaria					Media superior <sup>1</sup>						
	Primero	Segundo	Tercero	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Superior <sup>2</sup>					
2	45 283																45 283	105 517	110 800	
3	262 276	136 452															398 728	709 674	1108 402	
4	4 513	695 834	189 058														889 405	225 364	114 769	
5	392	8 156	829 739	282 603													1120 890	-1 411	119 479	
6	13	104	10 717	784 570	306 473												1101 877	20 497	1122 374	
7				21 313	803 866	305 842											1131 021	-7 100	1123 921	
8				1 926	34 340	817 172	303 797										1157 235	-32 082	1125 153	
9				576	4 380	49 189	810 608	300 756									1165 509	-39 456	1126 053	
10				181	1 224	8 051	69 045	778 657	289 644								1146 802	-19 218	1127 584	
11				84	353	2 006	11 784	70 923	782 575	276 601							1144 326	-14 717	1129 609	
12				27	165	536	2 649	12 852	75 148	732 533	272 251						1096 161	34 964	1131 125	
13				9	49	182	684	2 887	12 931	66 862	719 853	255 107					1058 564	74 083	1132 647	
14				4	22	74	173	609	2 735	11 563	83 515	676 889	130 271				905 855	228 769	1134 624	
15				67	80	153	180	364	814	2 059	15 095	85 867	589 081	114 868			808 628	326 747	1135 375	
16									429	2 679	14 793	132 816	488 558	96 675			735 950	396 242	1132 192	
17									114	562	2 848	39 134	141 595	399 134	273		46 676	630 336	494 915	
18									183	287	878	14 752	41 511	119 515	879	11	223 761	401 777	715 732	
19												6 900	13 853	31 438	718	2	281 960	334 871	774 770	
20												3 971	5 805	8 458	310	3	2 99 955	318 502	783 584	
21												2 600	3 112	2 840	108	0	278 672	287 332	808 816	
22												1 830	1 988	1 324	47	0	229 416	234 605	856 995	
23												1 354	1 403	775	21	0	153 401	156 954	930 945	
24												1 088	1 199	563	11	6	96 692	99 559	985 571	
25												10 260	7 786	3 117	55	4	2 23 642	244 864	837 517	
<b>Total</b>	<b>312 477</b>	<b>840 546</b>	<b>102 9514</b>	<b>1091 360</b>	<b>1150 952</b>	<b>1183 205</b>	<b>1198 920</b>	<b>1167 048</b>	<b>1163 847</b>	<b>1090 344</b>	<b>1094 242</b>	<b>1036 382</b>	<b>934 057</b>	<b>821 678</b>	<b>663 839</b>	<b>24 22</b>	<b>1834 175</b>	<b>16615 034</b>	<b>10146718</b>	<b>26761752</b>

<sup>1</sup> Se consideran los modelos educativos de bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico de las modalidades escolarizada y mixta.

<sup>2</sup> Se incluye el sistema escolarizado de licenciatura; no se consideran datos de posgrado.

<sup>3</sup> Se trata de la población por edad simple, retomada de las *Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas 2016-2050* (Conapo, 2018).

Nota: en educación primaria, a los alumnos reportados como menores de 6 años se les asignó la edad de 5 años, y a los reportados con 15 años y más, la edad de 15 años. En educación secundaria, a los alumnos reportados como menores de 12 años, se les asignó la edad de 11 años, y a los reportados con 18 años y más, la edad de 18 años. En educación media superior, a los alumnos reportados como menores de 14 años se les asignó la edad de 14 años. En educación superior, a los alumnos reportados como mayores de 25 años se les asignó la edad de 25 años.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPVEE, 2021) y en las *Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas 2016-2050* (Conapo, 2018).

**Tabla 3.1.1.4** Población y matrícula femenina de 2 a 25 años por edad simple, según nivel educativo y grado escolar (2020-2021)

Edad	Nivel educativo																	Matrícula 2020	Población fuera de la escuela	Población 2020 <sup>3</sup>	
	Preescolar			Primaria			Secundaria			Media superior <sup>1</sup>			Superior <sup>2</sup>								
	Primero	Segundo	Tercero	Primero	Segundo	Tercero	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto										
2	45 824																	45 824	1 016 150	1 061 974	
3	263 189	137 579		1 651	29 458	792 574	301 495											400 768	668 456	1 069 224	
4	4 263	687 225	184 805	454	3 739	41 262	786 511	302 256										876 293	198 958	1 075 251	
5	366	7723	805 206	277 691	151	1 097	6 040	53 214	760 644	293 269								1 090 986	-11 130	1 079 856	
6	12	53	9 406	759 205	300 970	18 920	777 544	301 593										1 069 646	13 299	1 082 945	
7																		1 098 057	-13 718	1 084 339	
8																		1 125 178	-40 087	1 085 091	
9																		1 134 222	-48 157	1 086 065	
10																		1 114 415	-26 754	1 087 661	
11																		1 115 472	-25 596	1 089 876	
12																		1 075 380	16 470	1 091 850	
13																		10 469 78	46 065	10 930 403	
14																		908 435	186 265	1 094 700	
15																		837 925	258 231	1 096 156	
16																		785 095	309 607	1 094 702	
17																		55 943	671 764	419 064	
18																		265 733	414 053	673 170	
19																		333 312	374 192	709 579	
20																		348 282	364 873	714 811	
21																		313 365	322 748	752 826	
22																		237 363	243 812	828 918	
23																		140 375	145 101	927 085	
24																		79 294	83 752	989 768	
25																		183 686	216 903	857 771	
<b>Total</b>	<b>313 654</b>	<b>832 580</b>	<b>999 417</b>	<b>1 058 322</b>	<b>1 113 374</b>	<b>1 143 837</b>	<b>1 152 413</b>	<b>1 127 476</b>	<b>1 126 711</b>	<b>1 071 579</b>	<b>1 067 970</b>	<b>1 034 203</b>	<b>955 760</b>	<b>874 150</b>	<b>731 341</b>	<b>1 693</b>	<b>39</b>	<b>19 573 53</b>	<b>16 561 872</b>	<b>94 210 51</b>	<b>25 982 923</b>

<sup>1</sup> Se consideran los modelos educativos de bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico de las modalidades escolarizada y mixta.

<sup>2</sup> Se incluye el sistema escolarizado de licenciatura; no se consideraron datos de posgrado.

<sup>3</sup> Se trata de la población por edad simple, retomada de las *Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas 2016-2050* (Conapo, 2018).

Nota: en educación primaria, a los alumnos reportados como menores de 6 años se les asignó la edad de 5 años, y a los reportados con 15 años y más, la edad de 15 años. En educación secundaria, a los alumnos reportados como menores de 12 años, se les asignó la edad de 11 años, y a los reportados con 18 años y más, la edad de 18 años. En educación media superior, a los alumnos reportados como menores de 14 años se les asignó la edad de 14 años. En educación superior, a los alumnos reportados como mayores de 25 años se les asignó la edad de 25 años.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPVEE, 2021) y en las *Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas 2016-2050* (Conapo, 2018).

A partir de 12 años la matrícula tiende a ser cada vez menor en cada edad respecto a la población total; es decir, aumentó la cantidad de adolescentes y jóvenes fuera del sistema educativo, con diferencias entre hombres y mujeres; a los 14 años, la población estimada no inscrita en la escuela fue de 20.2% entre los primeros y 17% en las segundas. A los 17 años, los porcentajes fueron 44.0 y 38.4%, respectivamente. Esta diferencia de no inscripción de hombres y mujeres se mantiene semejante en las edades típicas para cursar la educación superior, es decir, entre 18 y 24 años.

### Distribución de los estudiantes matriculados por entidad federativa

Los sistemas educativos de las 32 entidades federativas que integran el país enfrentan retos diferenciados para garantizar a la totalidad de NNAJ una educación inclusiva, pertinente y de excelencia en sus escuelas. Estos retos se agudizan o minimizan según el contexto socioeconómico de cada entidad, debido a la incidencia de la pobreza y marginación en la población y a las brechas sociales que afectan a grupos históricamente vulnerados. Si bien muchos de esos aspectos rebasan el plano educativo, es necesario generar acciones que contrarresten las inequidades que se reproducen en el ámbito escolar para que, sin importar sus características sociales e individuales, todas y todos accedan y permanezcan en la escuela, hasta concluir, al menos, la educación obligatoria.

Los sistemas educativos locales deben considerar en su planeación aspectos como el volumen y comportamiento de la matrícula escolar. La tabla 3.1.2.1 muestra, para cada nivel de educación obligatoria, la distribución de los estudiantes y la tasa de crecimiento promedio anual por entidad entre los ciclos escolares 2010-2011 y 2020-2021:

- A escala nacional existió una disminución de estudiantes en los niveles inicial, preescolar y primaria; en este último caso la disminución en la matrícula respondió en gran medida a los cambios demográficos que ha experimentado el país.<sup>3</sup>
- En educación inicial y preescolar, la baja cobertura registrada sugirió que, a pesar de que efectivamente hay menos niñas y niños en edad para asistir a estos niveles, la disminución en la matrícula se debió a la incapacidad del sistema educativo para atraer y dar servicio a esta población.
- En el caso de secundaria y educación media superior, se registró un incremento en el número de estudiantes a lo largo de diez años. Contrario a lo que sucedió en preescolar, en media superior aumentó el número de jóvenes inscritos a partir de la obligatoriedad de este tipo educativo;<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Al comparar las pirámides poblacionales de 2010 y 2020, se puede notar que los nacimientos decrecieron, lo que ocasionó que la proporción de infantes disminuyera, además de que la edad mediana aumentó de 26 a 29 años en el mismo periodo, lo que quiere decir que el grueso de la población se encuentra en edades para cursar los últimos años de la primaria, secundaria y nivel medio superior.

<sup>4</sup> El 9 de febrero de 2012 se reformó el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para que la educación media superior formara parte de la educación obligatoria.

sin embargo, este aumento se interrumpió en el ciclo escolar 2019-2020 debido a la contingencia sanitaria por covid-19.

También en la tabla 3.1.2.1 se puede observar, entre los ciclos escolares 2010-2011 y 2020-2021, a las entidades que presentaron las mayores tasas de crecimiento promedio anual:

- Quintana Roo tuvo 12.8% en la tasa de crecimiento promedio anual en el nivel inicial, 1.5% en primaria y 3.8% en educación media superior; mientras que Coahuila presentó 0.9% para preescolar y Baja California Sur, 2.2% para secundaria.
- En cuanto a las menores tasas de crecimiento promedio anual en el mismo periodo, Baja California presentó -6.2% para el nivel inicial; Ciudad de México, -2.8% y 0.4% para preescolar y medio superior, respectivamente; Veracruz, -2.0% para primaria y Guerrero, -0.8% para secundaria (tabla 3.1.2.1).

El flujo migratorio es otra causa relacionada con la dinámica demográfica que podría explicar los movimientos en la matrícula escolar en las entidades. Al respecto, el estado de México, Baja California, Nuevo León, Quintana Roo y Querétaro tienen los resultados positivos más altos; esto quiere decir que a estas entidades entraron más personas de las que salieron, lo que se refleja en un crecimiento mayor de la matrícula de educación obligatoria:

- Quintana Roo registró la mayor tasa de crecimiento promedio anual de los inscritos en educación media superior con 3.8%, seguida de Querétaro con 3.0%.
- Chiapas, Michoacán, Oaxaca, Guerrero, Veracruz y Ciudad de México presentaron los saldos negativos más grandes del país (INEGI, 2022b), lo que ocasionó que se registraran con mayor frecuencia tasas negativas de crecimiento en la matrícula de educación obligatoria durante el periodo analizado.



La contingencia por covid-19 amplió el reto de los sistemas educativos estatales para lograr la cobertura universal en sus demarcaciones, particularmente en educación inicial, preescolar y media superior.

Aunque en un inicio la migración suele darse en edades laborales, a mediano plazo afecta a los grupos de edad que cursan los primeros niveles de la educación básica, reduciendo o ampliando el volumen de población susceptible de recibir atención.

La elección del periodo analizado, que comprende diez años, permite observar tendencias en el comportamiento de la matrícula en las entidades federativas a largo plazo, mientras que la tasa promedio anual evita que las perturbaciones debido a un suceso extraordinario en uno o dos años específicos afecten el análisis de la tendencia. No obstante, los últimos 3 ciclos escolares han estado marcados por la contingencia sanitaria por covid-19, disrupción que ha afectado de manera importante el comportamiento del número de estudiantes en el sistema educativo de todas las entidades, el cual tuvo diferencias en este periodo de acuerdo con los datos.

Entre los ciclos escolares 2019-2020 y 2021-2022 decreció el número de NNAJ matriculados en cada uno de los niveles de educación obligatoria. En la inicial y preescolar



**Tabla 3.1.2.1** Estudiantes y tasa de crecimiento promedio anual por entidad federativa, según nivel o tipo educativo (2010-2011 y 2020-2021)

Entidad federativa	Inicial		Preescolar		Primaria		Secundaria		Media superior						
	2010-2011	2020-2021	Crecimiento	2010-2011	2020-2021	Crecimiento	2010-2011	2020-2021	Crecimiento	2010-2011	2020-2021	Crecimiento			
Aguascalientes	5 110	3 099	-4.9	47 726	51 878	0.8	160 233	160 480	0.0	68 368	74 675	0.9	44 733	56 636	2.4
Baja California	14 096	7 435	-6.2	103 760	96 630	-0.7	404 354	384 953	-0.5	170 949	186 104	0.9	117 878	147 224	2.2
Baja California Sur	3 087	2 219	-3.2	24 567	26 082	0.6	80 703	83 662	0.4	32 555	40 608	2.2	25 039	33 870	3.1
Campeche	1 888	3 242	5.6	33 437	34 356	0.3	107 146	100 121	-0.7	43 526	45 736	0.5	29 972	36 475	2.0
Coahuila	11 011	7 151	-4.2	118 669	129 840	0.9	364 594	329 075	-1.0	148 731	157 186	0.6	96 895	117 561	2.0
Colima	3 989	3 126	-2.4	23 769	22 792	-0.4	77 035	74 563	-0.3	32 810	34 808	0.6	25 532	30 173	1.7
Chiapas	2 332	6 572	10.9	263 898	285 192	0.8	768 271	797 498	0.4	286 965	297 774	0.4	190 591	214 534	1.2
Chihuahua	10 297	9 657	-0.6	124 046	114 632	-0.8	442 155	410 612	-0.7	177 021	191 704	0.8	128 494	146 581	1.3
Ciudad de México	29 098	16 344	-5.6	308 045	232 889	-2.8	942 442	789 656	-1.8	461 252	438 828	-0.5	435 581	455 030	0.4
Durango	3 458	4 408	2.5	66 004	67 933	0.3	224 979	219 167	-0.3	93 819	94 766	0.1	66 505	75 714	1.3
Guanajuato	8 733	7 168	-2.0	234 520	231 077	-0.1	783 997	699 796	-1.1	308 479	317 134	0.3	174 384	235 732	3.1
Guerrero	3 673	3 166	-1.5	181 767	168 806	-0.7	524 292	439 496	-1.7	205 057	189 188	-0.8	114 005	141 869	2.2
Hidalgo	2 679	3 739	3.4	116 999	103 379	-1.2	355 784	343 534	-0.3	154 709	171 868	1.1	108 571	140 705	2.6
Jalisco	13 912	9 697	-3.5	311 663	287 323	-0.8	983 740	933 180	-0.5	375 874	416 574	1.0	252 221	320 508	2.4
México	13 398	11 803	-1.3	575 709	484 703	-1.7	1 953 149	1 783 617	-0.9	816 756	876 940	0.7	514 099	658 668	2.5
Michoacán	6 486	11 090	5.5	183 598	189 542	0.3	566 046	542 035	-0.4	233 960	225 770	-0.4	134 963	163 552	1.9
Morelos	4 732	2 871	-4.9	67 353	57 867	-1.5	225 823	201 222	-1.1	96 059	96 803	0.1	69 668	74 708	0.7
Nayarit	3 312	2 254	-3.8	45 051	44 470	-0.1	137 069	138 053	0.1	58 449	63 703	0.9	42 438	52 014	2.1
Nuevo León	13 924	8 963	-4.3	195 107	192 705	-0.1	578 884	582 297	0.1	239 872	278 060	1.5	147 813	181 775	2.1
Oaxaca	3 285	7 016	7.9	180 716	155 564	-1.5	559 186	465 357	-1.8	224 951	223 003	-0.1	136 582	145 548	0.6
Puebla	5 199	4 532	-1.4	268 335	261 408	-0.3	840 575	764 843	-0.9	323 997	343 687	0.6	233 599	286 217	2.1
Querétaro	5 997	3 635	-4.9	82 054	80 159	-0.2	251 468	257 565	0.2	102 161	121 345	1.7	64 950	87 304	3.0
Quintana Roo	813	2 716	12.8	49 557	52 297	0.5	166 038	192 939	1.5	72 824	89 433	2.1	45 502	66 222	3.8
San Luis Potosí	5 212	6 302	1.9	127 338	115 966	-0.9	366 551	305 212	-1.8	150 545	147 498	-0.2	93 965	102 675	0.9
Sinaloa	8 756	8 286	-0.6	113 970	107 025	-0.6	351 855	314 293	-1.1	158 520	156 830	-0.1	121 828	137 777	1.2
Sonora	13 486	10 911	-2.1	96 158	87 460	-0.9	344 076	303 903	-1.2	145 868	152 003	0.4	106 065	114 996	0.8
Tabasco	2 655	4 104	4.5	112 420	113 327	0.1	299 483	286 727	-0.4	126 333	135 133	0.7	97 320	111 107	1.3
Tamaulipas	10 990	7 863	-3.3	117 349	102 311	-1.4	407 708	369 942	-1.0	165 261	175 384	0.6	119 042	134 933	1.3
Tlaxcala	926	1 426	4.4	51 357	48 862	-0.5	156 839	151 693	-0.3	74 036	74 758	0.1	47 600	57 022	1.8
Veracruz	8 016	5 000	-4.6	262 990	227 888	-1.4	1 009 869	825 771	-2.0	407 422	380 577	-0.7	275 008	303 892	1.0
Yucatán	4 761	6 853	3.7	82 859	80 299	-0.3	248 939	228 631	-0.8	97 881	107 505	0.9	73 525	91 280	2.2
Zacatecas	4 039	4 213	0.4	70 269	73 526	0.5	204 562	197 572	-0.3	82 536	89 335	0.8	53 160	62 703	1.7
<b>Total nacional</b>	<b>229 350</b>	<b>196 861</b>	<b>-1.5</b>	<b>4 641 060</b>	<b>4 328 188</b>	<b>-0.7</b>	<b>14 887 845</b>	<b>13 677 465</b>	<b>-0.8</b>	<b>6 137 546</b>	<b>6 394 720</b>	<b>0.4</b>	<b>4 187 528</b>	<b>4 985 005</b>	<b>1.8</b>

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio de los ciclos escolares 2010-2011 y 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

se registraron las mayores caídas en promedio anual, respectivamente: -12.5 y -6.3%. Esta disminución se observó en todas las entidades federativas y puede deberse a que ambos niveles se centran en el desarrollo físico y socioemocional de las niñas y los niños, quienes aún no han adquirido las habilidades de lectoescritura necesarias para mantener su educación a distancia. También es posible que, durante la contingencia sanitaria, más madres, padres y tutores optaran por resguardar la integridad de los más pequeños y retrasaran su ingreso al sistema educativo pues en estos niveles se observaban bajas tasas de cobertura escolar incluso antes de la pandemia (véase el apartado Atención en la educación inicial en este capítulo):

- Ciudad de México fue la entidad que redujo en mayor medida su matrícula: -28.1% promedio anual en educación inicial y -12.3% en preescolar.
- Baja California Sur, Morelos, Sonora, Baja California y Puebla redujeron en más de 20% promedio anual la matrícula de educación inicial. En preescolar, Tamaulipas mostró una reducción por encima de 10%.
- Nayarit y Oaxaca mostraron las menores caídas en el número de niñas y niños matriculados en educación inicial: -1.5 y -3.2% promedio anual, respectivamente.
- En educación preescolar fueron Coahuila, Sinaloa y Oaxaca las entidades con las caídas menos cuantiosas: -0.3, -1.4 y -1.5%, en ese orden (gráfica 3.1.2.1).

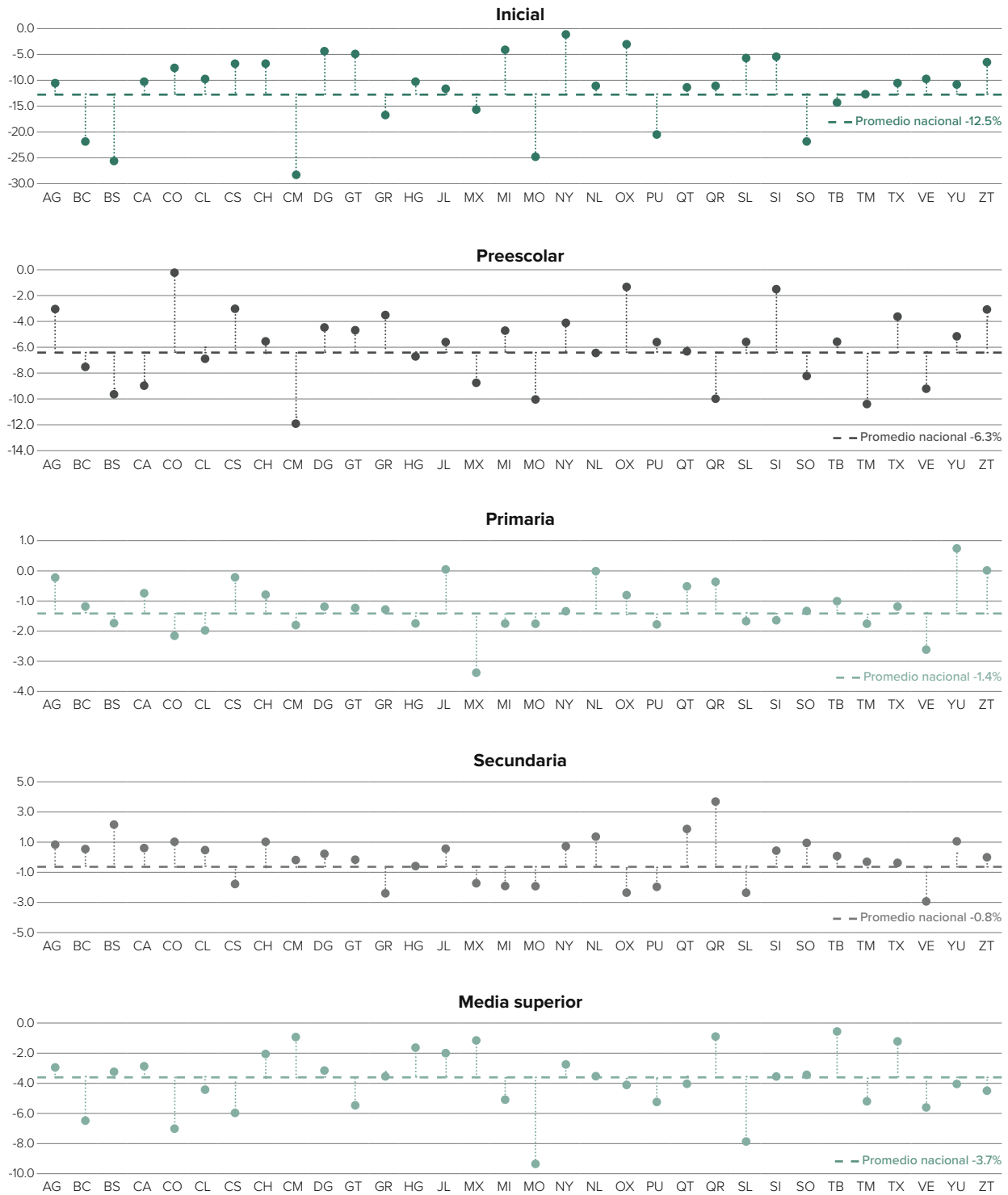
En educación primaria, la matrícula se redujo -1.4% promedio anual en los últimos dos ciclos escolares. Yucatán fue la única entidad que registró un aumento con 0.8%, y Nuevo León se mostró invariante; en el resto las entidades la matrícula disminuyó, aunque en niveles más bajos de los observados previamente, el estado de México tuvo el valor más alto: -3.4%. En este caso, la educación primaria presentó una cobertura cercana a la universal, por lo que la disminución en la matrícula puede deberse a la reducción en el número de infantes susceptibles de cursar el nivel y, en menor medida, a la pandemia por covid-19.

Secundaria fue el nivel educativo que mostró la menor caída en la matrícula en los dos ciclos escolares marcados por la contingencia sanitaria con -0.8% promedio anual. Fueron 16 entidades las que mostraron reducciones en el promedio anual con valores que van desde -0.2% –Zacatecas– hasta -3.1% –Veracruz–. Sinaloa no mostró cambios en términos porcentuales y en las 15 entidades restantes hubo aumentos de entre 0.1% –Durango– y 3.5% –Quintana Roo–. En este nivel aún existe el reto de lograr la cobertura universal e incluso con la pandemia la matrícula aumentó en la mitad de las entidades, quizá porque los jóvenes se encuentran en una edad en la que pudieron llevar a cabo el trabajo educativo a distancia de mejor manera.

La educación media superior es otro de los niveles más afectados por la contingencia sanitaria, la matrícula se contrajo -3.7% promedio anual entre los ciclos escolares 2019-2020 y 2021-2022. Esta caída –observada en todas las entidades federativas– no tiene relación con la dinámica demográfica del país, pues este nivel educativo está lejos de lograr la cobertura universal; por el contrario, la pandemia interrumpió



**Gráfica 3.1.2.1** Tasa de crecimiento promedio anual del número de estudiantes en educación obligatoria (2019-2020 y 2021-2022\*)



\* Cifras preliminares de inicio del ciclo escolar.

Nota: el eje x presenta cifras porcentuales en todos los casos.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio de los ciclos escolares 2019-2020 y 2021-2022) (SEP-DGPPYEE, 2021).

la expansión que se había observado a partir de su obligatoriedad en el ciclo escolar 2013-2014:

- Morelos fue la entidad más afectada, con una tasa de crecimiento de -9.5% promedio anual. San Luis Potosí, Coahuila, Baja California y Chiapas también registraron caídas por encima del 6.0%.
- Hidalgo, Tlaxcala, México, Ciudad de México, Quintana Roo y Tabasco registraron disminuciones en su matrícula por debajo de 2% promedio anual.

En los últimos ciclos escolares, la contingencia sanitaria por covid-19 afectó la dinámica de la matrícula en educación obligatoria, particularmente en inicial, preescolar y media superior. Por esta razón, la planeación de los servicios escolares para los próximos ciclos, además del comportamiento en el número de estudiantes y de la población en edad escolar en el largo plazo, requiere considerar las variaciones causadas por la pandemia, sobre todo en las entidades con caídas más considerables y en aquellas que previamente ya mostraban bajas tasas de cobertura escolar. El reto ahora es más complejo, se trata de recuperar la matrícula perdida por la pandemia e incorporar a la población que nunca había asistido a estos niveles educativos.

### Estudiantes hablantes de lengua indígena

México es un país multicultural y plurilingüe, con una amplia presencia de pueblos y comunidades indígenas a quienes se les deben reconocer sus derechos y fomentar la preservación de sus lenguas y tradiciones (Cámara de Diputados, 2021). El Estado mexicano tiene la obligación de garantizar la igualdad de oportunidades educativas y de erradicar la discriminación que históricamente ha sufrido esta población en el ámbito escolar, así como implementar acciones que les permitan contrarrestar las carencias sociales a la que están sujetos y que se convierten en obstáculos para el ejercicio del derecho a la educación.


El compromiso de una educación bilingüe y multicultural que honre la herencia cultural de los pueblos y comunidades indígenas empieza reconociendo su presencia en todo el sistema educativo, no sólo en las escuelas indígenas. Conocer la dimensión y distribución de esta población estudiantil entre los diferentes niveles y tipos de servicios, así como en las entidades federativas, contribuye a ello, pues pone de relieve la necesidad de generar condiciones equitativas para estos estudiantes en los centros escolares, especialmente en aquellos que no están diseñados para la atención en su lengua materna.

De acuerdo con los datos del INEGI (2021b), 6.0% de la población mexicana es hablante de lengua indígena (HLI) y, de ésta, 12% no habla español. Su distribución por sexo señala que 51.4% son mujeres y 48.6% hombres. A pesar de que la población HLI es una proporción pequeña de la población nacional, todas las entidades cuentan con su presencia, siendo Chiapas y Oaxaca las que tienen mayores concentraciones, mientras que Zacatecas y Aguascalientes las menores.





El Formato 911 permite identificar a estudiantes HLI en todas las escuelas y planteles del país, no sólo en el servicio indígena, por lo que a continuación se presenta información que describe su distribución entre niveles y tipos de servicio en la educación obligatoria. Es importante mencionar que en educación básica la información se recaba al final del ciclo escolar, mientras que en la media superior se capta al inicio.<sup>5</sup>

 El SEN atiende a estudiantes que hablan lengua indígena en todos los niveles y tipos de servicio. En educación inicial, preescolar y primaria, una quinta parte de esos estudiantes asiste a escuelas distintas a las de servicio indígena.

Conforme avanza el nivel educativo se observa que la presencia de estudiantes HLI se reduce, a saber: 7.8% en educación inicial; 5.6% en preescolar; 5.4% en primaria; 4.0% en secundaria, y 3.1% en media superior (tabla 3.1.3.1). Es posible que esta tendencia se deba a que los HLI enfrentan mayores problemas para transitar hacia los niveles educativos superiores, así como a la pérdida de la lengua entre los jóvenes, o bien, a que la nieguen aunque la hablen.

La estructura del SEN y los tipos de servicio que lo conforman (véanse capítulo 2 y apartado 6.1 en el capítulo 6) están relacionados con las características de la población atendida en los centros escolares:

- En todos los niveles de educación básica, el mayor porcentaje de estudiantes HLI se observó precisamente en las escuelas del servicio indígena: 42.5, 58.8 y 76.3% en inicial, preescolar y primaria, respectivamente.
- Las escuelas comunitarias y telesecundarias también reportaron alta presencia de estudiantes con esta característica. En el primer caso, los porcentajes de estudiantes HLI fueron 8.8, 14.2 y 12.9% para preescolar, primaria y secundaria, respectivamente. En el segundo, la proporción fue similar a las secundarias comunitarias: 12.5%.
- Los HLI matriculados en escuelas del servicio general público superaron en términos relativos 1.0% sólo en educación primaria –en preescolar representaron 0.4% y en secundaria 0.9%–; en términos absolutos, agruparon a 172 983 alumnos HLI, esto es, 13.4% del total de estudiantes HLI en toda la educación básica.
- Las escuelas comunitarias, en términos relativos, registraron porcentajes más altos de matrícula HLI –8.8% en preescolar, 14.2% en primaria y 12.9% en secundaria–; no obstante, debido a que su matrícula es más reducida, sólo agruparon a 32 472 estudiantes HLI en los tres niveles (2.5% del total de HLI en educación básica).
- Respecto a educación media superior, fueron los planteles de sostenimiento estatal donde una mayor proporción de estudiantes hablaba una lengua indígena: 5.5%; además, este tipo de sostenimiento concentró 85.3% de total de HLI en este tipo educativo.

<sup>5</sup> Aun cuando en educación básica, al inicio del ciclo escolar, se recaba el número de estudiantes indígenas, no se especifica cuál es el criterio; por lo que la información aquí mostrada considera el número específico de alumnos registrados como HLI al final del ciclo escolar 2019-2020. Para la educación media superior, la información corresponde al inicio del ciclo escolar 2020-2021, y se emplea el mismo criterio de hablante.

**Tabla 3.1.3.1** Estudiantes hablantes de lengua indígena por nivel o tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento, según condición multigrado (2019-2020 y 2020-2021)

Nivel o tipo educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Total			Condición multigrado <sup>3</sup>					
					Multigrado			No multigrado		
		Total	HLI		Total	HLI		Total	HLI	
			Abs.	%		Abs.	%		Abs.	%
Inicial <sup>1</sup>	General público	64 006	352	0.5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Indígena público	43 355	18 414	42.5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Privado	132 475	28	0.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	<b>Total</b>	<b>239 836</b>	<b>18 794</b>	<b>7.8</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>
Preescolar <sup>1</sup>	Cendi público	56 997	23	0.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	General público	3 404 353	13 022	0.4	216 951	1 819	0.8	3 182 606	10 039	0.3
	Indígena público	407 206	239 501	58.8	108 042	69 841	64.6	298 827	169 438	56.7
	Comunitario público	154 595	13 584	8.8	118 830	9 856	8.3	32 120	3 624	11.3
	Privado	741 152	305	0.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	<b>Total</b>	<b>4 764 303</b>	<b>266 435</b>	<b>5.6</b>	<b>443 823</b>	<b>81 516</b>	<b>18.4</b>	<b>3 513 553</b>	<b>183 101</b>	<b>5.2</b>
Primaria <sup>1</sup>	General público	11 598 816	135 578	1.2	797 126	20 953	2.6	10 793 828	112 326	1.0
	Indígena público	790 412	603 315	76.3	258 159	206 050	79.8	532 149	397 194	74.6
	Comunitario público	92 891	13 161	14.2	92 891	13 161	14.2	n.a.	n.a.	n.a.
	Privado	1 373 647	2 269	0.2	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	<b>Total</b>	<b>13 855 766</b>	<b>754 323</b>	<b>5.4</b>	<b>1 148 176</b>	<b>240 164</b>	<b>20.9</b>	<b>11 325 977</b>	<b>509 520</b>	<b>4.5</b>
Secundaria <sup>1</sup>	General público	2 648 606	24 031	0.9	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Técnica público	1 669 973	54 832	3.3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Telesecundaria público	1 313 676	164 106	12.5	104 697	13 034	12.4	1 207 272	151 072	12.5
	Trabajadores pública	16 799	259	1.5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Comunitario público	44 271	5 727	12.9	33 664	4 214	12.5	9 563	1 428	14.9
	Privado	608 981	1 027	0.2	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	<b>Total</b>	<b>6 302 306</b>	<b>249 982</b>	<b>4.0</b>	<b>138 361</b>	<b>17 248</b>	<b>12.5</b>	<b>12 168 353</b>	<b>152 500</b>	<b>12.5</b>
Media superior <sup>2</sup>	Federal	1 099 577	10 294	0.9	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Estatad	2 446 337	133 366	5.5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Autónomo	664 735	7 320	1.1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Privado	774 356	5 368	0.7	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	<b>Total</b>	<b>4 985 005</b>	<b>156 348</b>	<b>3.1</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>

<sup>1</sup> Datos correspondientes al fin del ciclo escolar 2019-2020.

<sup>2</sup> Datos correspondientes al inicio del ciclo escolar 2020-2021.

<sup>3</sup> Se consideran multigrado los preescolares unitarios con 2 o 3 grados; las primarias tienen esta composición cuando todos sus docentes atienden más de un grado; y las secundarias, si son unitarias o bidocentes.

Abs. Cifras absolutas.

n.a. No aplica.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (fin del ciclo escolar 2019-2020 e inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).



Cabe destacar que detrás de este resultado se encuentra la expansión de la EMS que, en los últimos años, ha propiciado la instalación de planteles en zonas –en general rurales y marginadas– donde su disponibilidad era escasa o nula; sin embargo, éstos sustentan las mayores carencias en términos de infraestructura, equipamiento y plantillas docentes completas, tal es el caso del bachillerato integral comunitario, telebachillerato, bachillerato intercultural y los telebachilleratos comunitarios.

La geografía de México tiene una particularidad en cuanto a la distribución de la población HLI, la cual está asociada con el asentamiento histórico de los pueblos y comunidades indígenas, pero también se relaciona con los movimientos migratorios dentro del territorio nacional, por ejemplo:

- En las entidades del norte (con algunas excepciones como Chihuahua y Sonora) hay poca presencia de población HLI.
- En las entidades del centro-sur y del sureste hay más habitantes HLI, tanto en términos relativos como en números absolutos, siendo muy alta su presencia en Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Yucatán.
- La presencia de comunidades indígenas en Sinaloa, Baja California o Nuevo León está estrechamente ligada a procesos migratorios, lo cual explica la presencia de grupos hablantes de mixteco, zapoteco o náhuatl en territorios distintos a los de su origen.

Esta distribución se ve reflejada en la proporción de estudiantes HLI en todos los niveles de educación básica por entidad federativa:

- Aguascalientes, Coahuila y Tamaulipas tuvieron porcentajes de estudiantes HLI cercanos a 0.0% con 45, 114 y 116 estudiantes, respectivamente.
- Nuevo León, exceptuando el nivel de primaria, también tuvo los porcentajes más bajos de estudiantes HLI, aunque en números absolutos fueron 1324.
- Por el contrario, Chiapas con 31.3%, Oaxaca con 17.6% y Guerrero con 17.2% presentaron los porcentajes más altos en todos los niveles educativos y también los mayores números: 436 027, 159 949 y 139 744, respectivamente (tabla 3.1.3.2).
- Veracruz con 121100 –8.2% del total–, Puebla con 100 708 –7.1%– e Hidalgo con 61018 –9.6%– fueron otras entidades con una presencia importante de estudiantes HLI en sus sistemas educativos.

Es importante mencionar que la condición HLI no debe ser tomada como factor que genere inequidad, en realidad ésta surge cuando esta característica se convierte en una barrera por falta de un entorno escolar que provea servicios educativos que usen y fomenten el uso de las lenguas originarias, lo que provoca que los estudiantes HLI queden al margen de una experiencia educativa incluyente.

**Tabla 3.1.3.2** Estudiantes hablantes de lengua indígena por entidad federativa, según nivel o tipo educativo (2019-2020 y 2020-2021)

Entidad federativa	Nivel educativo y condición de HLI														
	Inicial <sup>1</sup>			Preescolar <sup>1</sup>			Primaria <sup>1</sup>			Secundaria <sup>1</sup>			Media superior <sup>2</sup>		
	Total	HLI	%	Total	HLI	%	Total	HLI	%	Total	HLI	%	Total	HLI	%
Agascalientes	4472	0	0.0	55663	5	0.0	159900	38	0.0	72393	2	0.0	56636	17	0.0
Baja California	9026	17	0.2	111765	1243	1.1	392139	6066	1.5	181623	693	0.4	147224	602	0.4
Baja California Sur	2748	1	0.0	29137	2	0.0	84913	60	0.1	39075	54	0.1	33870	7	0.0
Campeche	3807	510	13.4	38038	1128	3.0	99996	2664	2.7	43835	1382	3.2	36475	1137	3.1
Coahuila	9795	32	0.3	129201	0	0.0	338981	46	0.0	152482	36	0.0	117561	9	0.0
Colima	3871	0	0.0	25081	19	0.1	75418	163	0.2	33815	5	0.0	30173	19	0.1
Chiapas	7136	3224	45.2	295326	86320	29.2	793187	273762	34.5	295303	72721	24.6	214534	43576	20.3
Chihuahua	10043	181	1.8	124822	3714	3.0	414679	16417	4.0	185402	3626	2.0	146581	1351	0.9
Ciudad de México	20625	0	0.0	269442	407	0.2	808785	1385	0.2	431471	257	0.1	455030	2413	0.5
Durango	5718	802	14.0	72109	3123	4.3	218522	9937	4.5	92534	3223	3.5	75714	2250	3.0
Guanajuato	7990	0	0.0	250188	157	0.1	707520	767	0.1	313046	185	0.1	235732	1377	0.6
Guerrero	3660	303	8.3	176746	29958	16.9	440277	82084	18.6	189698	27399	14.4	141869	12661	8.9
Hidalgo	4409	950	21.5	112585	10439	9.3	348907	32468	9.3	169528	17161	10.1	140705	8315	5.9
Jalisco	11971	106	0.9	312012	1529	0.5	931405	6090	0.7	405841	1972	0.5	320508	1648	0.5
México	15246	475	3.1	557502	8844	1.6	1834685	17446	1.0	878476	1611	0.2	658668	3769	0.6
Michoacán	12628	1993	15.8	199845	8043	4.0	544099	23664	4.3	220427	5563	2.5	163552	2968	1.8
Morelos	5067	27	0.5	67499	738	1.1	203308	870	0.4	95802	239	0.2	74708	226	0.3
Nayarit	3310	309	9.3	48913	3432	7.0	142437	11431	8.0	61879	2807	4.5	52014	1471	2.8
Nuevo León	8993	3	0.0	212446	97	0.0	583056	1162	0.2	269555	62	0.0	181775	81	0.0
Oaxaca	7760	2525	32.5	194723	38171	19.6	489588	81060	16.6	219048	38193	17.4	145548	25914	17.8
Puebla	6574	444	6.8	293348	19544	6.7	780234	59707	7.7	347154	21013	6.1	286217	14757	5.2
Querétaro	4504	0	0.0	89377	134	0.1	259175	2178	0.8	117204	865	0.7	87304	964	1.1
Quintana Roo	3636	560	15.4	59272	938	1.6	192558	2542	1.3	85455	2198	2.6	66222	3931	5.9
San Luis Potosí	7676	1914	24.9	123806	7785	6.3	309451	23517	7.6	147066	12979	8.8	102675	6147	6.0
Sinaloa	11185	195	1.7	110403	319	0.3	321949	2525	0.8	153212	487	0.3	137777	175	0.1
Sonora	12173	217	1.8	95578	802	0.8	307697	2908	0.9	147293	931	0.6	114996	601	0.5
Tabasco	4997	2315	46.3	120195	6843	5.7	287262	8755	3.0	132803	1340	1.0	111107	1125	1.0
Tamaulipas	9734	0	0.0	116959	39	0.0	375491	40	0.0	171772	37	0.0	134933	52	0.0
Tlaxcala	1757	354	20.1	51969	512	1.0	152766	1486	1.0	73633	177	0.2	57022	125	0.2
Veracruz	6980	610	8.7	257467	28169	10.9	831101	67164	8.1	383944	25157	6.6	303892	10575	3.5
Yucatán	7433	727	9.8	87485	3948	4.5	228701	15736	6.9	106179	7551	7.1	91280	8052	8.8
Zacatecas	4912	0	0.0	75401	33	0.0	197579	185	0.1	85358	56	0.1	62703	33	0.1
<b>Total nacional</b>	<b>239836</b>	<b>18794</b>	<b>7.8</b>	<b>4764303</b>	<b>266435</b>	<b>5.6</b>	<b>13855766</b>	<b>754323</b>	<b>5.4</b>	<b>6302306</b>	<b>249982</b>	<b>4.0</b>	<b>4985005</b>	<b>156348</b>	<b>3.1</b>

<sup>1</sup> Datos correspondientes al fin del ciclo 2019-2020.

<sup>2</sup> Datos correspondientes al inicio del ciclo 2020-2021.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 971* (fin del ciclo escolar 2019-2020 e inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYE, 2021).

Es importante acentuar que el avance en las metas educativas como el aumento de la cobertura en todos los niveles, la mejora de los aprendizajes o un mayor egreso escolar tendría que estar acompañado de equidad que permita monitorear el proceso de cierre de brechas entre diferentes sectores poblacionales.

### **Atención de niñas, niños, adolescentes y jóvenes de educación básica en los servicios de educación especial: Centro de Atención Múltiple y Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular**

Garantizar una educación inclusiva y equitativa a NNAJ implica, entre otras cosas, reconocer, aprovechar y considerar sus diferentes características, necesidades, condiciones de vida y experiencias para ofrecer respuestas educativas pertinentes. El contexto escolar, los procesos educativos dentro del aula, así como el propio entorno familiar y en el que se ubica la escuela, pueden constituirse en barreras que impidan la plena inclusión en el proceso educativo de los estudiantes que tienen alguna discapacidad u otra condición que les obstaculiza disfrutar de una experiencia educativa común con el resto de sus compañeros.

Bajo el enfoque de la educación inclusiva, el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación surge para sustituir al de necesidades educativas especiales (NEE) que sitúa las dificultades en la persona, reduciendo así el problema de su atención a la búsqueda de una pedagogía individualizada e invisibiliza los obstáculos que puede enfrentar para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación de NNAJ en la educación.

Poner el eje de atención en el concepto de barreras significa considerar que son los contextos, con sus prácticas, culturas y políticas, los que generan los obstáculos que impiden o disminuyen el acceso, la permanencia, la participación, el aprendizaje, y el egreso oportuno de NNAJ, principalmente de las diversas poblaciones que han sido objeto de segregación, discriminación o exclusión de o en la escuela –estudiantes con discapacidad, en situaciones de migración o de calle, pertenecientes a pueblos o comunidades indígenas, HLI, jornaleros, con aptitudes sobresalientes, en situación de enfermedad, en condición de pobreza, entre otros–.

Identificar, reducir y, en su caso, eliminar las barreras en los contextos escolar, áulico y socio familiar evita colocar a las y los estudiantes en una situación educativa de mayor riesgo de exclusión si no reciben los servicios educativos que requieren, de abandonar tempranamente la escuela, de no completar su trayecto formativo básico, de transitar por la escuela con un marcado rezago, e incluso de egresar sin haber alcanzado los aprendizajes requeridos para el nivel educativo (SEP, 2015).

El enfoque de una educación inclusiva conlleva transformar y modificar políticas, culturas y prácticas, no sólo en los contextos escolares, áulicos y familiares sino en todo el SEN; no obstante, este enfoque no ha sido plenamente adoptado en la estadística

oficial del Formato 911, ya que hasta el ciclo escolar 2020-2021 –ciclo de referencia para esta obra–, se recoge información de estudiantes bajo la categoría de NEE. En el ciclo 2021-2022, ésta se suprimió de todos los cuestionarios de educación básica, sin referir que responde al enfoque de educación inclusiva. En los cuestionarios del Centro de Atención Múltiple (CAM) y de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) sí se hace referencia explícita a *estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación* (BAP), pero el cambio sólo queda en el nombre, pues la información se sigue recopilando bajo las mismas categorías específicas de NEE.

A partir de esta edición de *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México* (Mejoredu, 2021), se decidió utilizar la denominación de estudiantes que pueden enfrentar BAP, aun cuando los datos del ciclo escolar que se analiza (2020-2021) refieran a estudiantes con NEE.

Entre los alumnos que tienen una mayor probabilidad de enfrentar BAP, el Formato 911 recaba información sobre los siguientes rubros:

1. Quienes presentan discapacidad que puede ser física, intelectual o sensorial. Esta categoría incluye: ceguera, baja visión, sordera, hipoacusia, sordoceguera, discapacidad motriz, intelectual, psicosocial y múltiple.
2. Quienes presentan dificultades y trastornos; incluye: estudiantes con dificultad severa de conducta, de comunicación y de aprendizaje; con trastorno del espectro autista; y trastorno por déficit de atención e hiperactividad.
3. Quienes presentan aptitudes sobresalientes; referido a: estudiantes que tienen una capacidad, generalmente intelectual, superior a la media.
4. Quienes presentan otras condiciones relacionadas con aspectos de la diversidad social, cultural o lingüística de los educandos.

Para garantizar que NNAJ accedan a la educación, el SEN dispone de los servicios de educación especial, particularmente de los CAM y USAER.<sup>6</sup>

Los CAM son escuelas que proporcionan atención escolarizada integral a NNAJ que enfrentan barreras para el ingreso, la permanencia, la participación y el egreso en las escuelas comunes; y más frecuentemente a estudiantes con discapacidad múltiple. La práctica educativa de estos centros se enmarca en los planes y programas de estudio de educación básica vigentes, así como en la formación para el trabajo<sup>7</sup> y el apoyo complementario (Mejoredu, 2022).

<sup>6</sup> En educación media superior, el Centro de Atención a Estudiantes con Discapacidad (CAED) es el encargado de atender a estudiantes con algún tipo de discapacidad (véase apartado 2.5 en el capítulo 2).

<sup>7</sup> La formación para el trabajo incluye la impartición de talleres con oficios como cocina y panadería, carpintería, manualidades, mantenimiento, jardinería, costura, artesanías, repostería, belleza, invernaderos y elaboración de composta, apoyo administrativo, entre otros.



USAER apoya a las escuelas comunes de educación básica en la atención –integración o inclusión– de NNAJ que enfrentan BAP en distintos ámbitos y que se encuentran en riesgo de exclusión. Se enfoca en condiciones como trastornos del desarrollo y promueve la participación y el aprendizaje mediante el trabajo conjunto con docentes, familias y comunidades escolares de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. Cada unidad está integrada, idealmente, por un director o directora, maestras y maestros de apoyo o especialistas en psicología, comunicación y trabajo social –tal vez con énfasis en discapacidad intelectual, auditiva, visual, motriz, lenguaje y aprendizaje, entre otras–. La conformación de estos equipos multidisciplinarios es variable, y tienen la responsabilidad de atender sistemáticamente a estudiantes, docentes, directores y familias en un conjunto de escuelas (Mejoredu, 2022).

De acuerdo con el INEGI (2021c), del total de personas con discapacidad entre 0 y 14 años, 54.0% son hombres; este grupo de edad corresponde con el que generalmente deben tener NNAJ para cursar la educación básica. La tabla 3.1.4.1 indica que los estudiantes con esta condición y que pueden enfrentar BAP tienen la misma tendencia en términos del sexo, aunque la diferencia es mayor, pues 65.0% son hombres y 35.0%, mujeres. Por otra parte, se observa que el nivel educativo en el que se atendieron más estudiantes fue primaria con un total de 390 899, seguido de secundaria, con 99 299, preescolar, con 74 373 e inicial, con 3 020.

Un aspecto notorio es que 87.7% del total de estudiantes de educación básica que pueden enfrentar BAP, identificados por el Formato 911, recibió apoyo educativo de USAER; en tanto, 12.3% restante fue atendido en los CAM. Esta relación se mantiene en todos los niveles analizados, con excepción de la educación inicial donde los CAM atendieron a 92.8% de las niñas y los niños y USAER al resto: 7.2%. Esto podría explicarse porque los CAM, en general, atienden a una población más delimitada –discapacidad múltiple–, en tanto, USAER apoya a las escuelas en la atención educativa para una población mucho más amplia. Los servicios de USAER se han concentrado en aquellos niveles educativos obligatorios y para el de educación inicial la obligatoriedad es reciente.



En el ciclo escolar 2020-2021, en educación básica, los servicios de educación especial atendieron a 567 591 estudiantes que podrían enfrentar barreras para el aprendizaje y la participación.

Existen diferencias en las condiciones de los estudiantes que asisten a cada uno de los servicios de educación especial. En el caso de los CAM, 78.2% de la totalidad atendida en educación básica presentaba alguna condición de discapacidad; 19.5%, dificultades y trastornos; 2.0%, otras condiciones y 0.03%, aptitudes sobresalientes. En USAER, dificultades y trastornos fueron las condiciones con mayor matrícula con 74.5%, seguidas de discapacidades y limitaciones con 14.0%; en tanto que aptitudes sobresalientes representaron únicamente 3.2% de los alumnos que recibió apoyo educativo (tabla 3.1.4.1).

En 2020, en el país había 2 071 863 NNAJ menores de 15 años con discapacidad (INEGI, 2021c), el estado de México fue la entidad donde más se concentró esta población: 14.3% del total nacional. En cambio, Colima tuvo la menor cantidad, al concentrar 0.6% del total del país. Según los datos de la tabla 3.1.4.2, del total nacional

**Tabla 3.1.4.1** Estudiantes atendidos en el Centro de Atención Múltiple y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, de acuerdo con condición y sexo, según nivel educativo (2020-2021)

Condiciones	Sexo		Inicial			Preescolar			Primaria			Secundaria		
	CAM	USAER	USAER	Total	CAM	USAER	Total	CAM	USAER	Total	CAM	USAER	Total	
Discapacidad <sup>1</sup>	Mujeres	868	11	879	2185	1938	4123	12054	21017	33071	7120	6654	13774	
	Hombres	1132	10	1142	3169	2280	5449	17975	28052	46027	10248	9759	20007	
	<b>Subtotal</b>	<b>2000</b>	<b>21</b>	<b>2021</b>	<b>5354</b>	<b>4218</b>	<b>9572</b>	<b>30029</b>	<b>49069</b>	<b>79098</b>	<b>17368</b>	<b>16413</b>	<b>33781</b>	
Dificultades y trastornos <sup>2</sup>	Mujeres	143	47	190	447	15511	15958	1711	88546	90257	675	15886	16561	
	Hombres	331	121	452	1555	36939	38494	6445	175883	182328	2340	37607	39947	
	<b>Subtotal</b>	<b>474</b>	<b>168</b>	<b>642</b>	<b>2002</b>	<b>52450</b>	<b>54452</b>	<b>8156</b>	<b>264429</b>	<b>272585</b>	<b>3015</b>	<b>53493</b>	<b>56508</b>	
Otras condiciones <sup>3</sup>	Mujeres	129	5	134	98	2079	2177	222	7214	7436	67	1354	1421	
	Hombres	155	6	161	194	3776	3970	389	11266	11655	124	2339	2463	
	<b>Subtotal</b>	<b>284</b>	<b>11</b>	<b>295</b>	<b>292</b>	<b>5855</b>	<b>6147</b>	<b>611</b>	<b>18480</b>	<b>19091</b>	<b>191</b>	<b>3693</b>	<b>3884</b>	
Aptitudes sobresalientes	Mujeres	3	0	3	2	666	668	3	4916	4919	2	2071	2073	
	Hombres	3	0	3	0	578	578	1	5595	5596	4	1871	1875	
	<b>Subtotal</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>1244</b>	<b>1246</b>	<b>4</b>	<b>10511</b>	<b>10515</b>	<b>6</b>	<b>3942</b>	<b>3948</b>	
No especificado	Mujeres	14	2	16	12	1065	1077	53	3503	3556	17	356	373	
	Hombres	25	15	40	13	1866	1879	89	5965	6054	19	786	805	
	<b>Subtotal</b>	<b>39</b>	<b>17</b>	<b>56</b>	<b>25</b>	<b>2931</b>	<b>2956</b>	<b>142</b>	<b>9468</b>	<b>9610</b>	<b>36</b>	<b>1142</b>	<b>1178</b>	
<b>Total</b>	<b>Mujeres</b>	<b>1157</b>	<b>65</b>	<b>1222</b>	<b>2744</b>	<b>21259</b>	<b>24003</b>	<b>14043</b>	<b>125196</b>	<b>139239</b>	<b>7881</b>	<b>26321</b>	<b>34202</b>	
	<b>Hombres</b>	<b>1646</b>	<b>152</b>	<b>1798</b>	<b>4931</b>	<b>45439</b>	<b>50370</b>	<b>24899</b>	<b>226761</b>	<b>251660</b>	<b>12735</b>	<b>52362</b>	<b>65097</b>	
	<b>Total</b>	<b>2803</b>	<b>217</b>	<b>3020</b>	<b>7675</b>	<b>66698</b>	<b>74373</b>	<b>38942</b>	<b>351957</b>	<b>390899</b>	<b>20616</b>	<b>78683</b>	<b>99299</b>	

<sup>1</sup> Incluye: ceguera, baja visión, sordera, hipoacusia, sordoceguera, discapacidad motriz, intelectual, psicosocial y múltiple.

<sup>2</sup> Incluye: trastorno del espectro autista, dificultad severa de conducta, de comunicación y aprendizaje, trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

<sup>3</sup> Incluye: diversidad social, cultural o lingüística.

**Fuente:** Mejorédu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 91* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DEPPYEE, 2021).





**Tabla 3.1.4.2** Estudiantes atendidos en el Centro de Atención Múltiple y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular de acuerdo con la entidad federativa, según nivel educativo (2020-2021)

Entidad federativa	CAM				USAER			
	Inicial	Preescolar	Primaria	Secundaria	Inicial	Preescolar	Primaria	Secundaria
Aguascalientes	40	115	617	357	0	541	5 264	1 308
Baja California	280	281	1 688	43	0	1 594	14 156	2 542
Baja California Sur	76	131	280	148	0	1 207	3 688	1 279
Campeche	36	132	389	351	7	1 184	6 645	1 108
Coahuila	111	306	1 137	295	33	4 141	24 459	4 127
Colima	15	51	279	306	52	354	2 093	398
Chiapas	67	280	1 110	505	0	781	5 685	1 028
Chihuahua	73	149	878	68	0	2 224	7 936	3 212
Ciudad de México	57	477	3 390	2 657	9	9 794	31 815	9 953
Durango	40	125	410	319	2	704	6 404	1 210
Guanajuato	143	392	1 815	1 235	1	4 635	22 567	3 798
Guerrero	43	165	859	595	11	2 236	10 201	1 430
Hidalgo	2	78	623	427	0	29	3 914	1 082
Jalisco	443	744	4 214	1 820	4	2 635	14 135	2 602
México	124	773	4 659	3 215	0	3 065	28 080	5 242
Michoacán	94	285	1 636	691	0	1 438	11 130	631
Morelos	30	159	546	115	0	257	2 784	675
Nayarit	37	96	341	227	0	2 235	6 176	1 392
Nuevo León	107	428	1 829	160	7	6 541	32 440	10 698
Oaxaca	13	106	497	243	0	713	1 341	198
Puebla	66	251	1 155	463	0	1 007	7 884	2 738
Querétaro	12	121	1 051	767	0	943	4 898	1 038
Quintana Roo	82	173	611	409	0	367	3 581	102
San Luis Potosí	250	217	890	371	1	301	6 592	1 927
Sinaloa	43	165	575	540	18	2 382	10 863	2 646
Sonora	105	232	1 445	1 063	5	3 087	18 764	3 225
Tabasco	25	128	606	462	2	3 625	12 027	3 110
Tamaulipas	69	263	1 611	682	50	3 230	12 107	1 836
Tlaxcala	24	66	410	61	0	1 664	4 820	811
Veracruz	87	397	1 540	1 217	0	960	11 089	2 919
Yucatán	145	234	1 327	459	14	309	7 478	985
Zacatecas	64	155	524	345	1	2 515	10 941	3 433
<b>Total nacional</b>	<b>2 803</b>	<b>7 675</b>	<b>38 942</b>	<b>20 616</b>	<b>217</b>	<b>66 698</b>	<b>351 957</b>	<b>78 683</b>

Nota: el total por nivel educativo incluye estudiantes atendidos con discapacidades; limitaciones, dificultades y trastornos; aptitudes sobresalientes; y otras condiciones no especificadas.

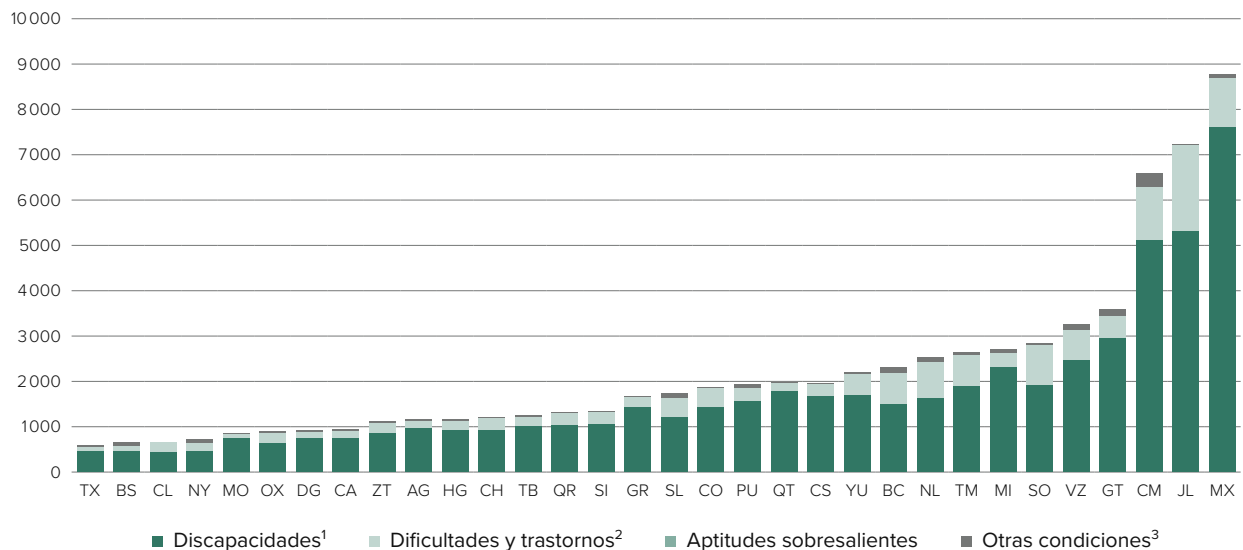
Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

de estudiantes atendidos por CAM y USAER, en todos los niveles de educación básica, Ciudad de México concentró 10.2%, –58 152 estudiantes–; le siguieron Nuevo León y el estado de México con 9.2 y 8.0% del total nacional, respectivamente. En contraste, las entidades con menor atención fueron Oaxaca y Colima, con 3 111 y 3 548 estudiantes atendidos, en ese orden, ya que de manera conjunta representaron solamente 1.1% del total nacional.

Al considerar exclusivamente a los CAM, Jalisco fue la entidad en donde se atendió a más estudiantes en el nivel inicial, con 433. En preescolar, primaria y secundaria, el estado de México fue la entidad con más estudiantes atendidos con 773, 4 659 y 3 215, respectivamente. Hidalgo dio atención a menos estudiantes en el nivel inicial con 2. En el caso de preescolar y primaria, Colima es la entidad que atendió menos estudiantes, 51 y 279, respectivamente; por último, Baja California tuvo la menor cantidad de estudiantes en secundaria con 43.

Para el conjunto de la educación básica, la gráfica 3.1.4.1 muestra que el estado de México, Jalisco y Ciudad de México presentaron las mayores matrículas en los CAM; en tanto, Tlaxcala, Baja California Sur, Colima y Nayarit fueron las entidades con menos estudiantes matriculados. Esto es entendible debido a la población que cada estado tiene, ya que la matrícula de las entidades es proporcional al total de su población.

**Gráfica 3.1.4.1** Estudiantes de educación básica matriculados en el Centro de Atención Múltiple por entidad federativa, según tipo de condición (2020-2021)



<sup>1</sup> Incluye: ceguera, baja visión, sordera, hipoacusia, sordoceguera, discapacidad motriz, intelectual, psicosocial y múltiple.

<sup>2</sup> Incluye: trastorno del espectro autista, dificultad severa de conducta, de comunicación y de aprendizaje, trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

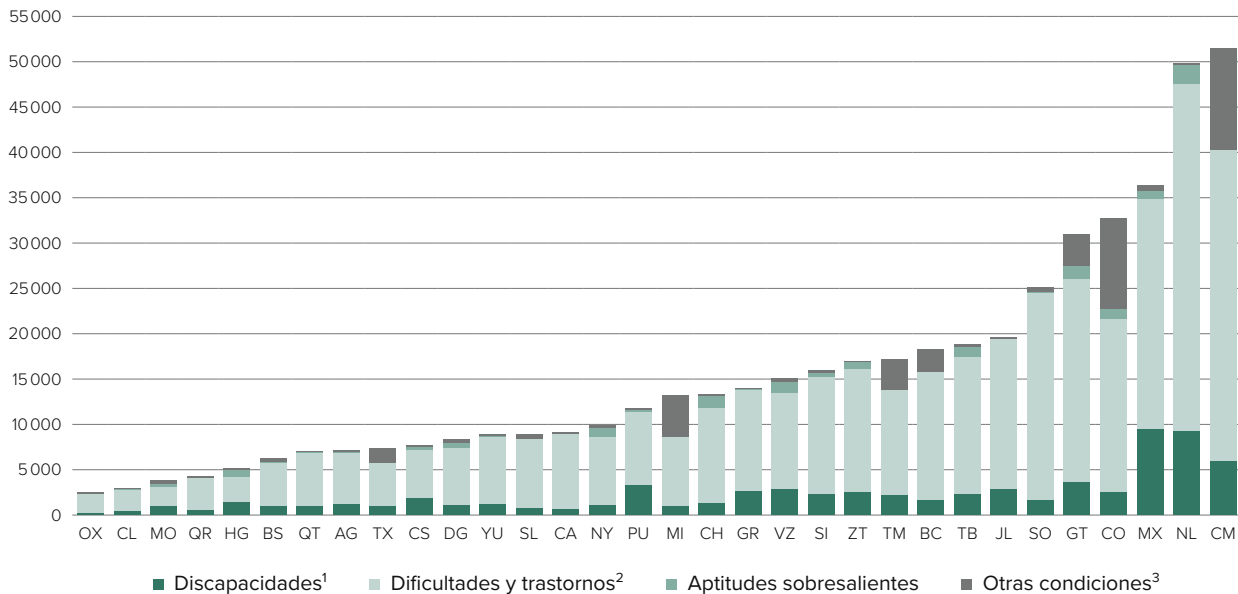
<sup>3</sup> Incluye: diversidad social, cultural o lingüística y sin especificar.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).



En cuanto a USAER, Colima es la entidad que atendió a la mayor cantidad de estudiantes que pueden enfrentar barreras en educación inicial con 52; en preescolar, Ciudad de México con 9 794; y en primaria y secundaria, Nuevo León con 32 440 y 10 698, respectivamente. En contraste, en educación inicial no se atendieron estudiantes en la mitad de las entidades;<sup>8</sup> en preescolar, Hidalgo tuvo la menor cantidad de estudiantes atendidos con 29; en primaria, Oaxaca con 1 341; y en secundaria, Quintana Roo con 102 (tabla 3.1.4.2). Asimismo, destacaron Ciudad de México, Nuevo León y el estado de México como las entidades con más alumnos atendidos en educación básica; mientras que Oaxaca, Colima, Morelos y Quintana Roo dieron atención a menos estudiantes (gráfica 3.1.4.2).

**Gráfica 3.1.4.2** Estudiantes de educación básica atendidos por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular por entidad federativa, según tipo de condición (2020-2021)



<sup>1</sup> Incluye: ceguera, baja visión, sordera, hipoacusia, sordoceguera, discapacidad motriz, intelectual, psicosocial y múltiple.

<sup>2</sup> Incluye: trastorno del espectro autista, dificultad severa de conducta, de comunicación y de aprendizaje, trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

<sup>3</sup> Incluye: diversidad social, cultural o lingüística y sin especificar.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYE, 2021).

Hasta este punto se han expuesto las condiciones generales que presentan los estudiantes atendidos por CAM y USAER; sin embargo, estas clasificaciones son categorías generales y no proporcionan una visión completa de las discapacidades, dificultades y trastornos que éstos experimentan. Conocer las condiciones específicas de

<sup>8</sup> Aguascalientes, Baja California, Baja California Sur, Chiapas, Chihuahua, Hidalgo, estado de México, Michoacán, Morelos, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, Tlaxcala y Veracruz.

los estudiantes podría incidir en una distribución más eficiente de los recursos educativos, para así garantizar la disminución en la brecha de la desigualdad de oportunidades en la sociedad.

Es importante recalcar que los CAM y USAER no tratan directamente las condiciones de los estudiantes, es decir, no son centros de rehabilitación; esta información es primordial porque permite conocer más quiénes y cómo son los estudiantes y qué alternativas de apoyo existen en el SEN para su inclusión educativa.

En educación básica, las condiciones más comunes en los estudiantes atendidos fueron dificultad severa de aprendizaje con 250 903, discapacidad intelectual con 81 806, dificultad severa de comunicación con 45 872, trastorno por déficit de atención e hiperactividad con 34 075 y trastorno del espectro autista con 27 266. En contraste, los estudiantes con discapacidad por sordoceguera fueron 38; con discapacidad psicosocial, 1 076; con ceguera, 1 765; con sordera, 3 104; y con baja visión, 5 951; todas condiciones que recibieron atención en menor medida (tabla 3.1.4.3).

**Tabla 3.1.4.3** Estudiantes atendidos en el Centro de Atención Múltiple y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular por condiciones, según nivel educativo y unidad de atención (2020-2021)

Condiciones	Inicial		Preescolar		Primaria		Secundaria		
	CAM	USAER	CAM	USAER	CAM	USAER	CAM	USAER	
Discapacidad	Ceguera	60	2	164	80	617	487	163	192
	Baja visión	27	1	84	512	273	3 709	144	1 201
	Sordera	24	1	166	115	1 075	806	577	340
	Hipoacusia	37	5	214	534	917	4 388	520	1 598
	Sordoceguera	0	0	1	2	12	9	8	6
	Motriz	621	4	1 082	1 273	2 858	5 973	904	1 678
	Intelectual	1 016	8	2 738	1 492	20 217	31 975	13 572	10 788
	Psicosocial	2	0	40	72	93	491	64	314
	Múltiple	213	0	865	138	3 967	1 231	1 416	296
	<b>Total</b>	<b>2 000</b>	<b>21</b>	<b>5 354</b>	<b>4 218</b>	<b>30 029</b>	<b>49 069</b>	<b>17 368</b>	<b>16 413</b>
Dificultades y trastornos	Trastorno del espectro autista	190	4	1 435	2 864	6 124	11 566	1 987	3 096
	Dificultad severa de conducta	25	17	46	8 669	112	14 114	48	3 040
	Dificultad severa de comunicación	165	77	242	19 912	173	23 374	45	1 884
	Dificultad severa de aprendizaje	89	65	183	19 843	1 022	19 186	566	37 273
	TDA e hiperactividad	5	5	96	1 162	725	23 513	369	8 200
	<b>Total</b>	<b>474</b>	<b>168</b>	<b>2 002</b>	<b>52 450</b>	<b>8 156</b>	<b>264 429</b>	<b>3 015</b>	<b>53 493</b>
Otras condiciones	284	11	292	5 855	611	18 480	191	3 693	
Aptitudes sobresalientes	6	0	2	1 244	4	10 511	6	3 942	
No especificado	39	17	25	2 931	142	9 468	36	1 142	
<b>Total</b>	<b>2 803</b>	<b>217</b>	<b>7 675</b>	<b>66 698</b>	<b>38 942</b>	<b>351 957</b>	<b>20 616</b>	<b>78 683</b>	

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).



No obstante, al igual que las condiciones generales, las específicas más y menos frecuentes en los estudiantes muestran variaciones según la unidad de atención. En el caso de los CAM, independientemente del nivel educativo, discapacidad intelectual fue la condición donde se agruparon más estudiantes, aunque motriz y múltiple también registraron altos valores; en tanto, sordoceguera y aptitudes sobresalientes fueron las menos recurrentes.

En el caso de USAER, las dificultades severas de comunicación y de aprendizaje, así como el trastorno por déficit de atención y la hiperactividad, fueron las condiciones que más presentaron los estudiantes, mientras que aptitudes sobresalientes, como en el caso de los CAM, fue la condición menos observada.



Del total de estudiantes inscritos en escuelas regulares que podrían enfrentar BAP, USAER apoyó a 72.3% en educación preescolar, 69.9% en primaria y sólo 34.8% en secundaria.

En la tabla 3.1.4.4 se muestra la cantidad de estudiantes que pueden enfrentar BAP –así registrado por las escuelas– y la cantidad de estudiantes que recibieron apoyos especializados de USAER –registrados por las propias unidades– en los niveles de educación básica, lo que permite ofrecer una aproximación sobre la cobertura de educación especial en estudiantes que así lo requieran. Se puede notar que la proporción de alumnos atendidos disminuye conforme avanza la trayectoria escolar al pasar de 72.3% en preescolar a 69.9% en primaria y a 34.8% en secundaria.

Con excepción de estudiantes con dificultades y trastornos, para el resto de las condiciones se eleva la proporción de estudiantes que pueden enfrentar BAP y que son atendidos de preescolar a primaria y disminuye abruptamente en secundaria. Esta reducción probablemente se explique porque algunos estudiantes se desafilian de la escuela debido a la complejidad de las asignaturas, así como por la falta de materiales especializados.

Entidades federativas como, Baja California Sur, Ciudad de México, Coahuila y Yucatán registraron porcentajes de atención a estudiantes que pueden enfrentar BAP por arriba de 100.0% en preescolar y sólo Coahuila en primaria (gráfica 3.1.4.3); esto podría ocurrir si las unidades atienden a estudiantes de otros estados por la cercanía de la escuela a sus comunidades o lugares de residencia. Sin embargo, las cifras nominales de algunas entidades son bajas respecto a otras, por lo que dicha afirmación puede ser limitada. La explicación más contundente para este resultado es que las fuentes de información no están conciliadas: por un lado, la cifra de estudiantes que pueden enfrentar BAP se recaba en las escuelas regulares; y por otro, la cantidad de estudiantes que reciben apoyo de USAER corresponde a lo reportado por las propias unidades; en general, éstas reportan un mayor número de estudiantes atendidos respecto a lo declarado en los centros escolares, lo que hace necesario corregir esta discrepancia al recabar la información.

**Tabla 3.1.4.4** Estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en escuelas de educación básica por condición y sexo, según nivel educativo y atención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (2020-2021)

Condiciones	Sexo	Preescolar			Primaria			Secundaria		
		Estudiantes con BAP <sup>4</sup>	Atendidos por USAER <sup>5</sup>	% atendidos	Estudiantes con BAP <sup>4</sup>	Atendidos por USAER <sup>5</sup>	% atendidos	Estudiantes con BAP <sup>4</sup>	Atendidos por USAER <sup>5</sup>	% atendidos
Discapacidad <sup>1</sup>	Mujeres	5 900	1 938	32.8	60 356	21 017	34.8	55 410	6 654	12.0
	Hombres	7 213	2 280	31.6	71 722	28 052	39.1	56 307	9 759	17.3
	<b>Total</b>	<b>13 113</b>	<b>4 218</b>	<b>32.2</b>	<b>132 078</b>	<b>49 069</b>	<b>37.2</b>	<b>111 717</b>	<b>16 413</b>	<b>14.7</b>
Dificultades y trastornos <sup>2</sup>	Mujeres	17 112	15 511	90.6	99 022	88 546	89.4	25 641	15 886	62.0
	Hombres	43 057	36 939	85.8	209 627	175 883	83.9	60 454	37 607	62.2
	<b>Total</b>	<b>60 169</b>	<b>52 450</b>	<b>87.2</b>	<b>308 649</b>	<b>264 429</b>	<b>85.7</b>	<b>86 095</b>	<b>53 493</b>	<b>62.1</b>
Otras condiciones <sup>3</sup>	Mujeres	4 573	2 079	45.5	13 114	7 214	55.0	5 762	1 354	23.5
	Hombres	8 165	3 776	46.2	20 995	11 266	53.7	8 183	2 339	28.6
	<b>Total</b>	<b>12 738</b>	<b>5 855</b>	<b>46.0</b>	<b>34 109</b>	<b>18 480</b>	<b>54.2</b>	<b>13 945</b>	<b>3 693</b>	<b>26.5</b>
Aptitudes sobresalientes	Mujeres	1 126	666	59.1	7 018	4 916	70.0	6 062	2 071	34.2
	Hombres	999	578	57.9	7 840	5 595	71.4	5 220	1 871	35.8
	<b>Total</b>	<b>2 125</b>	<b>1 244</b>	<b>58.5</b>	<b>14 858</b>	<b>10 511</b>	<b>70.7</b>	<b>11 282</b>	<b>3 942</b>	<b>34.9</b>
<b>Total<sup>6</sup></b>	<b>Mujeres</b>	<b>28 711</b>	<b>20 194</b>	<b>70.3</b>	<b>179 510</b>	<b>121 693</b>	<b>67.8</b>	<b>92 875</b>	<b>25 965</b>	<b>28.0</b>
	<b>Hombres</b>	<b>59 434</b>	<b>43 573</b>	<b>73.3</b>	<b>310 184</b>	<b>220 796</b>	<b>71.2</b>	<b>130 164</b>	<b>51 576</b>	<b>39.6</b>
	<b>Total</b>	<b>88 145</b>	<b>63 767</b>	<b>72.3</b>	<b>489 694</b>	<b>342 489</b>	<b>69.9</b>	<b>223 039</b>	<b>77 541</b>	<b>34.8</b>

<sup>1</sup> Incluye: ceguera, baja visión, sordera, hipoacusia, sordoceguera, discapacidad motriz, intelectual, psicosocial y múltiple.

<sup>2</sup> Incluye: trastorno del espectro autista, dificultad severa de conducta, de comunicación y aprendizaje, trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

<sup>3</sup> Incluye: diversidad social, cultural o lingüística.

<sup>4</sup> Estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación registrados por las escuelas de educación básica.

<sup>5</sup> Estudiantes atendidos registrados por USAER.

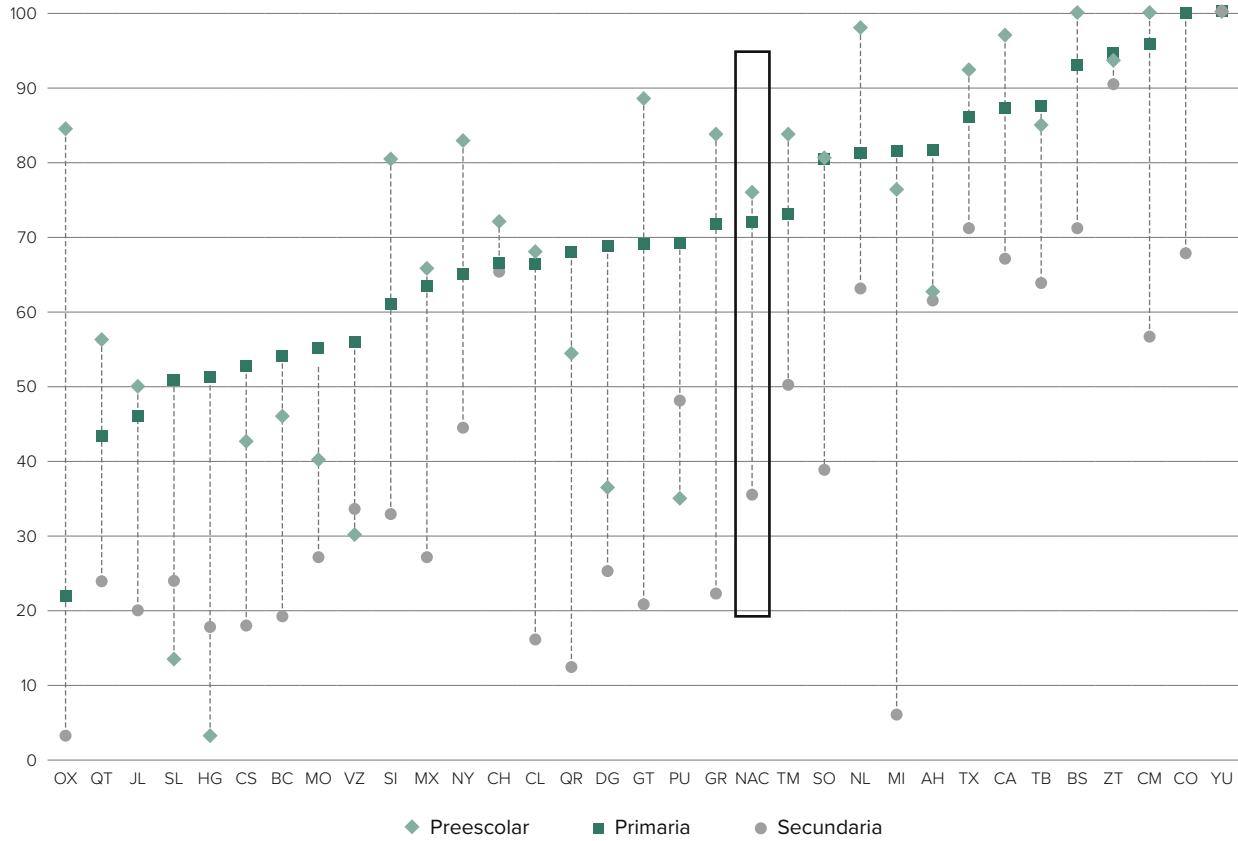
<sup>6</sup> El total de estudiantes atendidos por USAER incluye a aquellos con condición no especificada, por lo que la suma de los atendidos por condiciones puede ser menor al total.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

Zacatecas sustentó en todos los niveles educativos las mayores proporciones de atención a estudiantes que pueden enfrentar BAP –dentro del rango esperado– con 93.5% en preescolar, 94.7% en primaria y 90.4% en secundaria. Esto genera que también sea la entidad con la menor variación entre niveles. Mientras que Oaxaca presenta la mayor variación con una caída abrupta en las proporciones conforme avanza el nivel escolar, siendo la entidad con las menores proporciones de atención en primaria y secundaria. Por su parte, Jalisco apoyó a una proporción menor de estudiantes con estas características a escala nacional, ya que en ningún nivel alcanzó 50.0% de atención.



**Gráfica 3.1.4.3** Porcentaje de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación atendidos por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, según entidad federativa y nivel educativo (2020-2021)



Nota: el porcentaje de estudiantes atendidos en preescolar se ajustó a 100% en Baja California Sur, Ciudad de México, Coahuila y Yucatán, debido a que este resultado era mayor; en Coahuila y Yucatán para primaria y en esta última entidad en secundaria. Lo anterior se debe a diferencias en las fuentes de información: mientras que el total de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación corresponde a lo registrado por las escuelas, la cantidad de estudiantes atendidos se refiere a los datos recabados en USAER.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

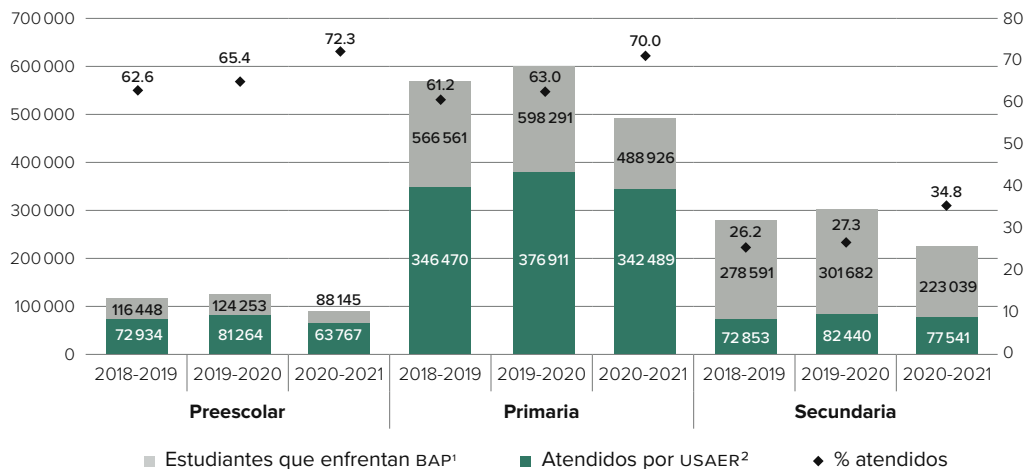
Indicador principal de seguimiento a la mejora continua de la educación

### Atención a estudiantes de educación básica que pueden enfrentar barreras para el aprendizaje y la participación

Una buena educación con justicia social se sustenta en las dimensiones de una educación aceptable y común, y equitativa. Al respecto, la equidad en la prestación del servicio público educativo implica que la educación debe ser diferenciada, pertinente e inclusiva (Mejoredu, 2020). En el caso específico de NNAJ que pueden enfrentar BAP, el SEN debe identificar y eliminar dichas barreras e impulsar su participación plena en el proceso educativo permitiéndoles desarrollar a plenitud su potencial.

La gráfica 3.1.4.4 muestra que entre los ciclos escolares 2018-2019, 2019-2020 y 2020-2021 aumentó el porcentaje de estudiantes que pueden enfrentar BAP y que recibieron atención de USAER en todos los niveles de educación básica. Los mayores porcentajes se registraron en preescolar, con valores de 62.6, 65.4 y 72.3%, respectivamente; en cambio, secundaria es el nivel donde se apoyó en menor medida a estos estudiantes: 26.2, 27.3 y 34.8%, en el mismo orden.

**Gráfica 3.1.4.4** Estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación y atendidos por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, según nivel educativo (2018-2019 a 2020-2021)



<sup>1</sup> Registrados por las escuelas de educación básica.

<sup>2</sup> Registrados por USAER.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2018-2019 a 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021)





Sin embargo, al analizar la cantidad reportada de estudiantes que enfrentan BAP y no son incluidos plenamente en el proceso educativo en los últimos 3 ciclos escolares, se observa lo siguiente:

- Entre los ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020, éstos aumentaron en los 3 niveles educativos, pero disminuyeron en mayor magnitud para el ciclo 2020-2021.
- Los estudiantes que recibieron atención de USAER también aumentaron entre los ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020 y disminuyeron en 2020-2021; pero el aumento fue mayor y la caída menos pronunciada.
- Específicamente en educación primaria, la cantidad de estudiantes aumentó 5.6% entre los ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020, y 8.8% en aquellos atendidos por USAER; para el ciclo 2020-2021, la disminución fue de 18.3% en estudiantes que pueden enfrentar BAP y de 9.1% en los alumnos que recibieron apoyo de las unidades de educación especial.

Por tanto, es posible que el incremento en el porcentaje de estudiantes que pueden enfrentar BAP atendidos por USAER, en particular en el ciclo escolar 2020-2021, en realidad se deba a que muchos se desafilieron del sistema educativo, lo que provocó un decremento en la población susceptible de recibir servicios especializados.



### 3.2

## Asistencia, cobertura y matriculación de los estudiantes

Una educación al alcance de todas y todos, en particular de quienes están en edad de cursar la educación obligatoria, inicia con el hecho de que cada NNAJ tenga la posibilidad de acudir a la escuela. Usualmente se utilizan 3 indicadores para conocer el ingreso al sistema educativo, a saber:

- *Tasa de asistencia*: muestra la proporción de personas que regularmente asiste a un centro escolar con respecto al total que debería hacerlo, de acuerdo con el rango de edad correspondiente.
- *Tasa de matriculación bruta*: refiere a la proporción de la población de cierta edad o grupo de edad que se encuentra inscrita en alguna escuela sin importar el nivel educativo que curse respecto a la población estimada en el mismo grupo etario.

- *Tasa de matriculación neta*: representa la proporción de la población en cierto grupo de edad que está matriculada en el nivel educativo al que idealmente corresponde de acuerdo con su edad.

Estos dos últimos puntos, también llamados tasas de cobertura, y junto con la tasa de asistencia, permiten tener un panorama más completo sobre el acceso a la educación, pues la matriculación no refiere a la asistencia efectiva de NNAJ a la escuela, mientras que la tasa de asistencia sí lo hace. Una ventaja adicional de la tasa de asistencia es que ofrece la posibilidad de proporcionar información desagregada por regiones geográficas o de grupos vulnerados. En conjunto estos indicadores dan cuenta de si la educación es accesible y disponible para todas y todos.

A lo largo de esta sección se registran avances importantes en el acceso de NNAJ a la educación, especialmente de aquellos en edad para cursar la primaria y secundaria. En media superior, a partir de la obligatoriedad, las tasas de asistencia y matriculación también han avanzado, sólo se han interrumpido por la contingencia sanitaria por covid-19. Sin embargo, en preescolar el reto es importante, ya que se registra menor inscripción de las niñas y los niños en edad de cursarlo a los centros escolares y menor asistencia. Otro de los desafíos es la deuda histórica con los grupos de población históricamente vulnerados, los cuales no han logrado ejercer plenamente su derecho a la educación tanto en el acceso como a la permanencia en la escuela.

### Asistencia escolar por grupos de edad

El avance regular de los estudiantes y, por tanto, una trayectoria educativa sin interrupciones, están asociados positivamente con la asistencia a los centros escolares. Esto quiere decir que, idealmente si este acceso fuera equitativo y universal, 100.0% de la población en edad escolar –entre 3 y 17 años– debería asistir a la escuela.

Como ya fue señalado, lo esperado es que la población de 3 a 5 años debiera asistir a preescolar, la de 6 a 11 a primaria, la de 12 a 14 a secundaria y la que tiene entre 15 y 17 años a media superior. De continuar sus estudios formales, de los 18 años en adelante, los estudiantes cursarían educación superior. Sin embargo, de la totalidad de NNAJ, no todos asisten a la escuela ni lo hacen en las edades esperadas o en el nivel que típicamente les correspondería. En parte, la inasistencia escolar puede asociarse con algunas condiciones de vulnerabilidad social, es decir, factores en el contexto de una persona que la colocan en riesgo de no poder ejercer sus derechos básicos.

De acuerdo con los datos de la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021a), en México se observa lo siguiente:

- La asistencia de las niñas y los niños de 6 a 11 años –edad esperada para cursar la primaria– es prácticamente universal, 98.4%.



- De los estudiantes de 12 a 14 años –edad esperada para cursar la educación secundaria–, la tasa de asistencia escolar es de 92.8%, por lo que se está cerca de lograr el mismo objetivo de universalidad.
- Aun cuando cursar 3 grados de educación preescolar es obligatorio desde 2002 (Cámara de Diputados, 2002), sólo 72.9% de las niñas y niños de 3 a 5 años asistía a la escuela en el mismo año de referencia.
- De los jóvenes de 15 a 17 años –edad esperada para cursar la educación media superior– sólo 73.6% asistía a la escuela. Este dato revela la lejanía de alcanzar la cobertura universal en el ciclo escolar 2021-2022, lo cual se debía lograr para entonces, de acuerdo con la reforma educativa de 2012 (Cámara de Diputados, 2012).
- La tasa de asistencia de los jóvenes de 18 a 24 años –edad esperada para cursar la educación superior– fue de 35.1% (tabla 3.2.1.1).



De acuerdo con la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020*, en ese año, más de 4 millones de NNAJ de 3 a 17 años se encontraban fuera del sistema educativo formal, lo que equivale a 12.6% de la población en ese grupo de edad.

A pesar de los avances de los últimos años, el SEN no ha logrado la universalidad en la asistencia a la educación obligatoria. La dimensión del reto supera los 4 millones de niños y jóvenes en edad esperada, de entre 3 y 17 años, que no asisten de forma regular a la escuela: 1.6 millones en preescolar, 209 000 niños en primaria, 481 000 jóvenes en secundaria y 1.8 millones en educación media superior.<sup>9</sup> La cifra aumenta drásticamente con las niñas y los niños de 0 a 2 años que no asisten a educación inicial y la de jóvenes de 18 a 24 años en educación superior, pues en ambos grupos etarios se registran las menores tasas de asistencia escolar.

Cabe resaltar que se aprecia una mayor asistencia de las mujeres en el grupo de 6 a 11 años y esto se acentúa en el de 15 a 17 años. Esta tendencia coincide con lo que se observa en el indicador de tasa de desafiliación del siguiente apartado, pues en los últimos años, ésta ha sido mayor en los hombres, tanto en educación básica como en EMS.

Respecto al cumplimiento de una educación accesible y disponible para todas y todos, se presentan múltiples desafíos estructurales que limitan el acceso y alcance de la educación obligatoria, como la escasez de los recursos económicos y su desigual reparto, así como el volumen y distribución de la población en edad escolar. También se presentan barreras para el ejercicio pleno del derecho a la educación de poblaciones históricamente vulneradas: la étnica y culturalmente diversa, la de las personas en situación de pobreza, aquella con alguna discapacidad, las ubicadas en localidades rurales y aisladas, entre otras. De acuerdo con los resultados, la asistencia escolar de estos grupos poblacionales es menor respecto al promedio de la población general o de otros grupos que no enfrentan este tipo de barreras.

<sup>9</sup> Cálculos realizados con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021a).

**Tabla 3.2.11** Tasa de asistencia escolar por característica seleccionada, según grupo de edad (2020)

Característica seleccionada	Grupos de edad				
	3 a 5 años	6 a 11 años	12 a 14 años	15 a 17 años	18 a 24 años
<b>Nacional</b>	<b>72.9</b>	<b>98.4</b>	<b>92.8</b>	<b>73.6</b>	<b>35.1</b>
<b>Sexo</b>					
Mujer	73.7	98.7	93.4	76.3	35.5
Hombre	72.2	98.1 *	92.3	71.0 *	34.8
<b>Tamaño de localidad</b>					
Menor a 2 500 habitantes	74.7	97.9	89.1	61.9	19.6
Mayor o igual a 2 500 habitantes	72.3 *	98.5 *	94.2 *	77.6 *	39.6 *
<b>Condición de marginación municipal</b>					
Alta y muy alta	77.3	96.9	85.8	57.0	16.3
Media, baja y muy baja	72.4 *	98.6 *	93.7 *	75.4 *	36.9 *
<b>Hogar indígena</b>					
Indígena	75.6	97.4	88.3	60.3	19.9
No indígena	72.6	98.5 *	93.4 *	75.1 *	36.6 *
<b>Condición de HLI</b>					
HLI	76.6	97.3	81.9	48.8	12.0
No HLI	72.8	98.4 *	93.4 *	74.7 *	36.2 *
<b>Condición de discapacidad</b>					
Con discapacidad	53.7	85.5	71.0	60.1	24.9
Sin discapacidad	73.2 *	98.7 *	93.5 *	74.0 *	35.4 *
<b>Escolaridad del jefe(a) de hogar</b>					
Sin escolaridad	64.9	93.3	79.5	50.1	15.2
Básica incompleta	69.1	97.5 *	87.8 *	59.1 *	21.8 *
Básica completa	72.8 *	99.0 *	95.3 *	76.8 *	33.4 *
Media superior completa	74.2	99.4	98.1 *	89.8 *	47.3 *
Al menos licenciatura completa	84.4 *	99.4	99.1 *	95.8 *	65.0 *
<b>Quintil de ingreso per cápita</b>					
I	69.9	97.4	88.9	62.6	23.6
II	71.6	98.2	92.6 *	71.5 *	31.2 *
III	72.8	98.5	93.0	72.4	33.4
IV	74.3	99.4 *	95.3 *	78.4 *	37.6 *
V	79.5 *	99.3	97.4 *	87.2 *	48.7 *
<b>Condición de pobreza</b>					
Pobreza	66.4 **	97.5 **	89.8 **	64.3 **	25.5 **
Pobreza extrema	54.3 **	94.1 **	78.0 **	42.3 **	12.2 **
Pobreza moderada	70.1 **	98.3 **	92.6 **	69.9 **	28.7 **
Vulnerable por carencias sociales	60.5 **	98.2 **	90.4 **	64.7 **	28.0 **
Vulnerable por ingresos	100.0	100.0	100.0	98.1 **	58.3 **
No pobre y no vulnerable	100.0	100.0	100.0	99.5	61.3

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

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

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021a), el *Índice de marginación por municipio 2020* (Conapo, 2021); y la *Medición multidimensional de la pobreza en México 2020* (Coneval, 2021).



Respecto a esto, se tiene lo siguiente:


- La asistencia escolar de quienes viven en una localidad con menos de 2 500 habitantes fue menor a la de quienes habitan en alguna con 2 500 o más habitantes, con excepción de los que por su edad se espera que asistan a preescolar.
- En el grupo de 15 a 17 años que se ubica en localidades rurales, la asistencia escolar fue de 61.9% en contraste con quienes viven en las urbanas –77.9%, lo cual, en parte, se explica porque las localidades pequeñas, en general, carecen de planteles de educación media superior (véase tabla 6.1.1); además, las distancias para llegar a un plantel suelen ser considerables y los medios de transporte limitados (Martínez, *et al.*, 2009).
- En la población indígena y para quienes radican en localidades de alta marginación, la asistencia escolar fue menor –60.3 y 57%, respectivamente–, comparada con la de la población no indígena –75.1%– y para aquellos que residen en localidades de baja marginación –75.4%–.
- La población en condición de discapacidad presentó menores tasas de asistencia que la población sin esta característica desde el grupo de 3 a 5 años hasta el de 18 a 24. La brecha alcanzó su máximo en la población de 12 a 14 con 22.5 puntos porcentuales de diferencia, aunque también hubo un pico importante en primaria donde la brecha fue de 13 puntos porcentuales. Es importante destacar no sólo la magnitud de las diferencias en las tasas de asistencia, sino su presencia en todos los grupos de etarios, incluyendo a quienes se espera asistan a educación básica. Esto no sucedió para los otros grupos de población analizados donde las brechas fueron más notorias a partir de 15 años.

De acuerdo con los datos de la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020*, los porcentajes más altos de asistencia escolar corresponden a NNAJ cuyos jefes de hogar tienen escolaridad de nivel superior, así como a quienes pertenecen a hogares del quintil más alto de ingresos –quintil v– o a hogares que no se encuentran en condición de pobreza y sin ningún tipo de carencia.<sup>10</sup> Sólo en el grupo de jóvenes que por su edad podrían asistir a educación superior y que pertenecen a la población no pobre y no vulnerable, se presenta una tasa de asistencia alejada de la universalidad: 61.3%. En cambio, no todas las niñas y los niños de hogares en situación de pobreza asisten a la escuela. Esto es evidente desde el grupo etario de 6 a 11 años –97.5%–, pero se agudiza conforme se avanza a los grupos de edad superiores, con mínimos de 64.3% en el de 15 a 17 años y 25.5% en el de 18 a 24 años.

<sup>10</sup> La población no pobre y no vulnerable es aquella cuyo ingreso es superior a la línea de bienestar –suficiente para adquirir una canasta de alimentos, bienes y servicios básicos– y que no presenta alguna de las siguientes carencias sociales –utilizadas en la medición de la pobreza–: rezago educativo, acceso a servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación (Coneval, 2019).

En el grupo de 3 a 5 años se observa una situación contraria: quienes residían en una localidad de menos de 2 500 habitantes o en un municipio de alta marginación alcanzaron una tasa de asistencia escolar más alta respecto a su contraparte. Esto sugiere que en este nivel educativo la asistencia escolar no sólo se ve afectada por las características socioeconómicas de la población, otros factores del ámbito familiar también pueden ser importantes, como la relevancia que otorgan los padres de familia a la educación preescolar (tabla 3.2.1.1).

Garantizar la asistencia regular de NNAJ a las escuelas depende, fundamentalmente, de una oferta educativa disponible y pertinente, pero también del compromiso de familias (madres, padres o tutores) que estén en posibilidades de proveerles los recursos y estímulos necesarios, así como del involucramiento de docentes y directores para hacer significativa y pertinente su experiencia educativa. Sin embargo, como ya se observó, ésta no siempre es favorable para quienes viven en localidades rurales, de hogares indígenas y, en general, de menores recursos socioeconómicos, cuyas oportunidades educativas se estrechan en comparación con los de sus pares de familias urbanas, no indígenas y fuera de un contexto de pobreza. Lo anterior limita las contribuciones de la educación para romper la dinámica intergeneracional de reproducción de la pobreza y la del reducido desarrollo de las regiones y entidades en donde viven.

 En las entidades federativas se observan tasas diferenciadas de asistencia escolar, las cuales se acentúan cuando la población experimenta carencias sociales.

Con base en los datos sobre la *Medición multidimensional de la pobreza en México 2020* (Coneval, 2021), es posible observar una asociación inversa entre asistencia escolar y número de carencias sociales que experimenta la población en edad escolar: a mayor número de carencias, menor tasa de asistencia. Esta asociación, además, está diferenciada entre las entidades federativas (gráfica 3.2.1.1).

- En todas las entidades federativas se registraron tasas de asistencia de 100% en la población de 3 a 17 años sin carencias sociales;<sup>11</sup> es decir, independientemente del lugar donde se resida, disponer de recursos suficientes que permitan a NNAJ vivir fuera de un contexto de pobreza determina en gran medida su asistencia a la escuela.
- Cuando el número de carencias fue de 1 o 2, la asistencia se redujo a tasas que van de 97% en Guerrero a 79.5% en Chihuahua y cuando se enfrentan con 3 o más, la tasa de asistencia disminuye aún más en rangos que van desde menos de 50% en Zacatecas, Aguascalientes o Baja California a cerca de 85% en Tabasco o Guerrero.

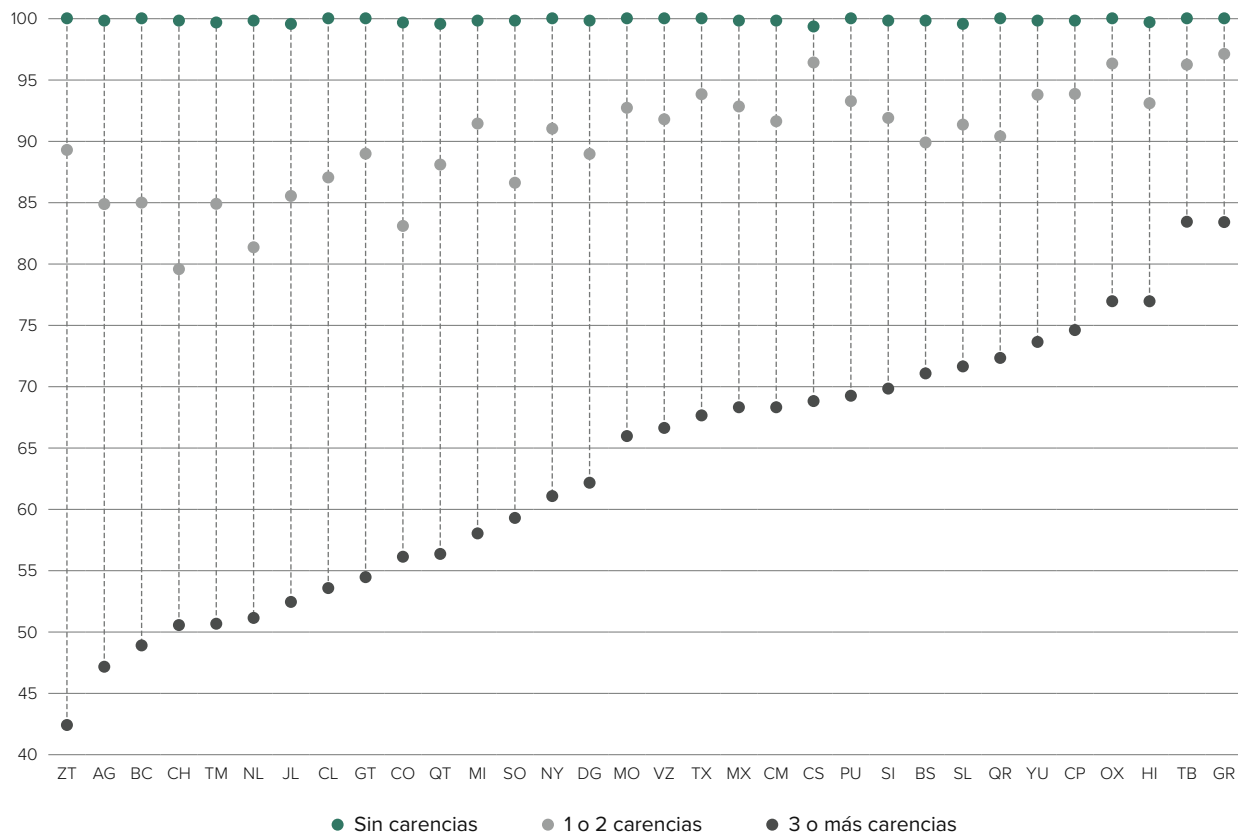
<sup>11</sup> Uno de los indicadores de carencia social corresponde precisamente a rezago educativo, el cual se presenta cuando la persona está en edad escolar y no asiste a la escuela, o si, de acuerdo con su edad y a la legislación vigente en ese momento, no ha concluido la primaria o secundaria. Por tanto, al no presentar alguna carencia social, implícitamente, la población en edad escolar de 3 a 15 años asiste a la escuela.



Las brechas en asistencia también se observan diferenciadas al interior de las entidades federativas, especialmente entre la población vulnerable por carencias sociales:

- En Nuevo León, Tamaulipas, Chihuahua, Baja California, Aguascalientes y Zacatecas se observó la mayor variabilidad, donde las diferencias en la tasa de asistencia entre la población con 3 carencias o más y sin carencias fue de al menos 49 puntos porcentuales; matizando este resultado, habría que mencionar que la población en esta condición fue menor que en otras regiones del país.
- En entidades como Guerrero y Tabasco las brechas entre la población con y sin carencias fueron menores, se registraron diferencias de menos de 18 puntos porcentuales. En cambio, en Hidalgo y Oaxaca las brechas son de al menos 25 puntos. Cabe resaltar que en estos estados la proporción de población que vive en condiciones de pobreza fue mayor.

**Gráfica 3.2.1.1** Tasa de asistencia de la población de 3 a 17 años por entidad federativa, según cantidad de carencias sociales (2020)



Nota: en todas las entidades se observaron diferencias estadísticamente significativas de 95% de confianza entre categorías consecutivas, según cantidad de carencias.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021a) y la *Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México* (Coneval, 2019).

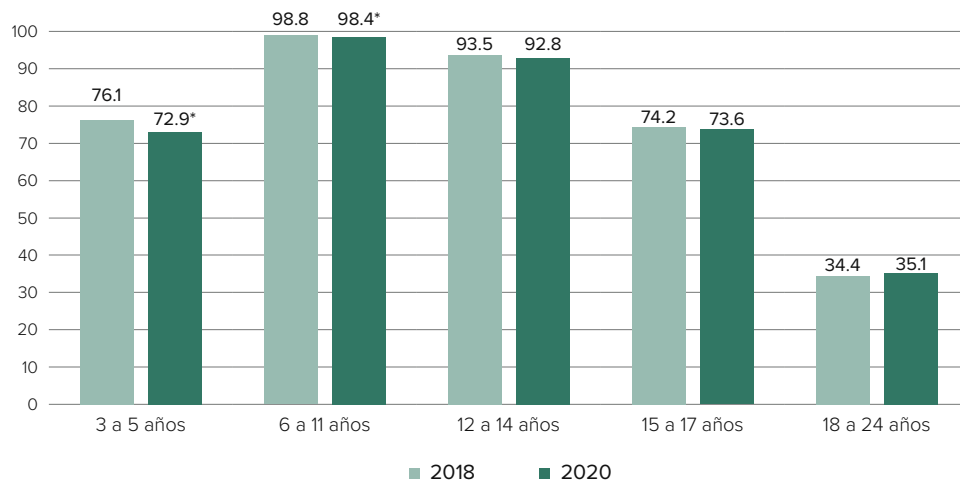
Indicador principal  
de seguimiento a la mejora  
continua de la educación

## Asistencia escolar

La asistencia escolar es una condición necesaria –aunque no suficiente– para propiciar una educación con justicia social y al alcance de todas y todos, ya que de acuerdo con el horizonte de mejora planteado por Mejoredu (2020), la totalidad de NNAJ debería acudir a la escuela sin importar su condición social e individual.

No obstante, los datos de la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018 y 2020* muestran que entre ambos años disminuyó la asistencia escolar en los grupos de 3 a 5 y de 6 a 11 años, lo que supone un retroceso en el acceso a la educación para ambos grupos etarios. En el primer caso, la tasa pasó de 76.1 a 72.9%; mientras que, en el segundo, el cambio fue de 98.8 a 98.4%. En términos porcentuales las diferencias se pueden valorar como mínimas, pero en conjunto significan que 1.8 millones de niños de entre 3 y 11 años no asisten regularmente a la escuela, un incremento de más de 100 mil entre 2018 y 2020. En el resto de los grupos de edad no se observan diferencias estadísticamente significativas, de modo que no hubo avances ni retrocesos (gráfica 3.2.1.2).

**Gráfica 3.2.1.2** Tasa de asistencia por grupo de edad (2018-2020)



\* Diferencia estadísticamente significativa con respecto a 2018.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos en los Hogares 2018 y 2020* (INEGI, 2019 y 2021a).





Además, la desagregación de la asistencia escolar por características seleccionadas mostrada previamente permite confirmar que aún persiste una deuda hacia los grupos históricamente vulnerados, ya que, en general, la asistencia escolar es menor para quienes están en desventaja socioeconómica, quienes pertenecen a una comunidad indígena y para quienes experimentan alguna discapacidad.



### **Asistencia escolar con el antecedente para cursar determinado nivel educativo**

En este apartado se presenta el indicador que involucra a la población que tiene el antecedente escolar para asistir al nivel que le corresponde de acuerdo con su edad; es decir, la población atendible en secundaria, media superior o licenciatura, a diferencia del anterior que mostró la proporción de NNAJ que asiste a la escuela en cada grupo de edad independientemente del nivel que le correspondía.

La utilidad de este indicador radica en que muestra si la trayectoria escolar de la población es ininterrumpida; por ejemplo, la tasa de asistencia de la población con antecedente para cursar la secundaria se refiere al porcentaje de personas con primaria completa que asisten a la educación secundaria respecto al total de personas que efectivamente finalizaron la primaria en el grupo etario de 12 a 14 años.

Al respecto, se tiene que la tasa de asistencia de la población atendible en educación secundaria fue de 94.5%, mayor a la asistencia en general a cualquier nivel en el grupo de 12 a 14 años (92.8%). En cuanto a la población de 15 a 17 años atendible en EMS –con educación secundaria completa, pero sin EMS–, la tasa de asistencia fue de 81.5%; es decir, también de un orden mayor al registrado independientemente del nivel al que asisten (73.6%). En el grupo de 18 a 24 años con EMS completa, pero sin educación superior –población atendible en educación superior– la tasa de asistencia fue 53%, mayor a la registrada en general de 35.1%. Estas diferencias pueden explicarse debido a que la población atendible ya cubrió ciertos requisitos académicos y, por lo mismo, sus expectativas educativas pueden ser más elevadas, además de que posiblemente cuente con mayores recursos económicos para continuar su educación formal (tabla 3.2.2.1).

**Tabla 3.2.2.1** Tasa de asistencia con antecedente escolar para cursar secundaria, media superior o licenciatura por característica seleccionada, según grupo de edad (2020)

Característica seleccionada	Secundaria	Media superior	Licenciatura
	12 a 14 años	15 a 17 años	18 a 24 años
<b>Nacional</b>	<b>94.5</b>	<b>81.5</b>	<b>53.0</b>
<b>Sexo</b>			
Mujer	95.2	83.5	53.3
Hombre	93.9 *	79.5 *	52.7 *
<b>Tamaño de localidad</b>			
Menor a 2 500 habitantes	91.0	71.8	34.5
Mayor o igual a 2 500 habitantes	95.8 *	84.6 *	57.2 *
<b>Condición de marginación municipal</b>			
Alta y muy alta	88.4	69.1	29.5
Media, baja y muy baja	95.2 *	82.7 *	54.6 *
<b>Hogar indígena</b>			
Indígena	89.7	71.1	34.2
No indígena	95.1 *	82.6 *	54.4 *
<b>Condición de HLI</b>			
HLI	84.1	61.6	24.7
No HLI	95.0 *	82.2 *	53.8 *
<b>Condición de discapacidad</b>			
Con discapacidad	80.4	77.6	46.3
Sin discapacidad	94.8 *	81.6	53.1 *
<b>Escolaridad del jefe(a) de hogar</b>			
Sin escolaridad	85.0	64.2	29.8
Básica incompleta	89.9 *	70.3 *	39.6 *
Básica completa	96.6 *	82.5 *	50.9 *
Media superior completa	98.8 *	92.7 *	55.0 *
Al menos licenciatura completa	99.5	96.8 *	80.9 *
<b>Quintil de ingreso per cápita</b>			
I	91.3	72.8	42.5
II	94.0 *	80.0 *	48.6 *
III	95.1	80.5	50.2
IV	96.4	84.9 *	53.8 *
V	98.2 *	91.2 *	64.7 *
<b>Condición de pobreza</b>			
Pobreza	92.0 **	74.1 **	43.7 **
Pobreza extrema	82.3 **	52.2 **	29.7 **
Pobreza moderada	94.2 **	78.6 **	45.7 **
Vulnerable por carencias sociales	93.0 **	73.6 **	46.8 **
Vulnerable por ingresos	100.0	100.0	63.2 **
No pobre y no vulnerable	100.0	100.0	68.8

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

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

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021a), el *Índice de marginación por municipio 2020* (Conapo, 2021); y la *Medición multidimensional de la pobreza en México 2020* (Coneval, 2021).



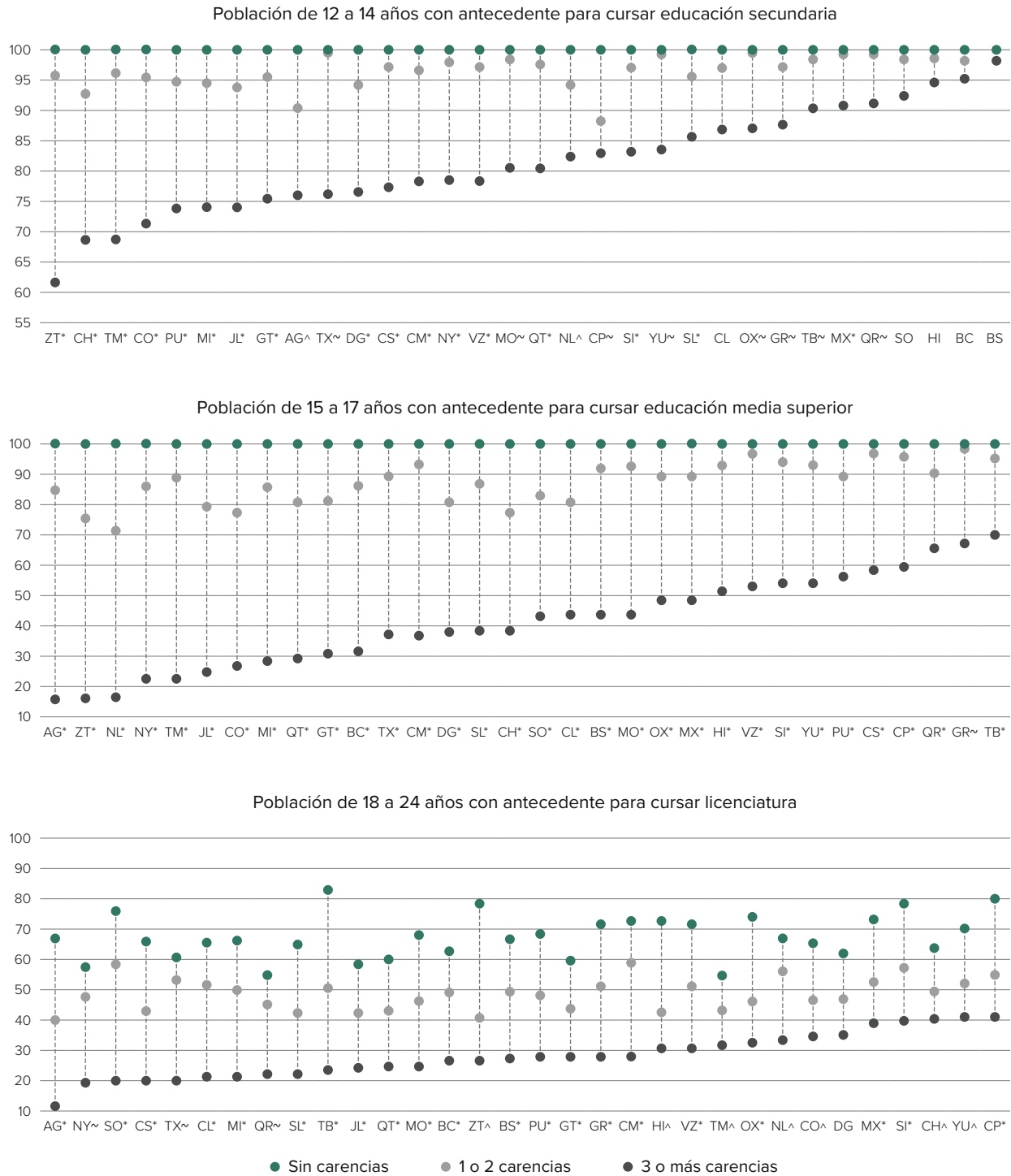
La desagregación por características seleccionadas sugiere que aun cuando NNAJ tienen antecedente para cursar el siguiente nivel educativo, su trayectoria escolar puede verse truncada por aspectos de índole familiar, económicos, condición de discapacidad, pertenencia a un hogar indígena, entre otros:

- En el grupo de 12 a 14 años atendible en educación secundaria se observó la menor asistencia escolar en los jóvenes con algún tipo de discapacidad con 80.4%.
- Los jóvenes en situación de pobreza extrema del grupo de 15 a 17 años atendibles en EMS registraron la tasa más baja con 52.2%; en tanto los HLI fueron los que en menor medida asistieron a la escuela en el grupo de 18 a 24 años con el antecedente de EMS (24.7%).
- En cambio, la población no pobre y no vulnerable registró las tasas más altas de asistencia escolar entre la población atendible por nivel educativo, excepto en el grupo de 18 a 24 años con antecedente para cursar la educación superior, donde la tasa más alta correspondió a los jóvenes cuya jefa o jefe de hogar concluyó el nivel de licenciatura.

En las entidades federativas también se observan distintas tasas de asistencia escolar entre la población con antecedente para cursar la educación secundaria, EMS y educación superior, las cuales se acentúan cuando la población experimenta carencias sociales, a saber:

- Del grupo de 12 a 14 años con educación primaria concluida, Baja California y Baja California Sur sustentaron altas tasas de asistencia escolar, indistintamente del número de carencias sociales –en estas entidades son pocas las personas con 3 o más carencias–.
- En cambio, en Zacatecas, mientras que la población de 12 a 14 años con antecedente para cursar la educación secundaria y sin carencias sociales asistió en su totalidad a la escuela, aquella con 3 o más carencias registró una asistencia escolar de 61.6%, esto es, cerca de 40 puntos porcentuales menos de asistencia escolar.
- En Chihuahua, Tamaulipas o Coahuila se registraron brechas semejantes entre la población con y sin carencias sociales.
- Entre la población de 15 a 17 años con secundaria completa y por tanto atendible en EMS, se observó un comportamiento similar, aunque las brechas se ampliaron aún más. En Aguascalientes y Zacatecas se registraron diferencias de más de 80 puntos porcentuales en las tasas de asistencia de la población con y sin carencias.
- En la población de 18 a 24 años con EMS completa, las diferencias también evidenciaron brechas entre la población con mejores condiciones socioeconómicas respecto de la más desfavorecida, aunque con comportamientos diversos entre entidades; mientras que Aguascalientes sustentó la tasa más baja de asistencia para 3 o más carencias con 11.0%, Tamaulipas observó el valor más bajo con 54.6% para aquellos estudiantes sin carencias sociales (gráfica 3.2.2.1).

**Gráfica 3.2.2.1** Tasa de asistencia de la población con el antecedente para cursar educación secundaria, media superior y superior por entidad federativa, según grupo de edad y cantidad de carencias sociales (2020)



\* Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza entre categorías consecutivas, según cantidad de carencias.

^ Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza únicamente entre la categoría Sin carencias y la categoría 1 o 2 carencias.

~ Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza únicamente entre la categoría 1 o 2 carencias y la categoría 3 o más carencias.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021) y la *Medición multidimensional de la pobreza en México 2020* (Coneval, 2021).



Estos resultados sugieren que en algunas entidades las carencias sociales afectan de forma más profunda el acceso a la educación obligatoria y, por consiguiente, el paso a la educación superior. También visibilizan el éxito que algunas entidades han tenido respecto de otras, en contrarrestar el contexto adverso de NNAJ en su territorio pues las tasas de asistencia entre la población con y sin carencias presentan niveles altos con respecto a otras entidades y con diferencias menores entre estos dos grupos.

Sin importar el contexto socioeconómico, en todas las entidades hay una deuda social importante para garantizar la asistencia regular a las escuelas de NNAJ con edades oportunas para asistir a educación preescolar o media superior de grupos históricamente vulnerados.

### Atención en la educación inicial

La educación inicial tiene como propósito potenciar el desarrollo integral y armónico de niñas y niños menores de 6 años en un ambiente que les permita adquirir habilidades, hábitos y valores, así como desarrollar su autonomía, creatividad y actitudes necesarias para su desempeño personal y social. Este nivel de educación se imparte mediante dos modalidades: 1) la escolarizada, que consiste en la asistencia de niñas y niños a un centro escolar, donde son atendidos por cuidadores y educadores y; 2) la modalidad no escolarizada, que se ofrece sólo en el servicio comunitario y donde los padres, madres y cuidadores que tienen a su cargo menores son quienes reciben orientación y asesorías para inculcar y fortalecer prácticas de crianza que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes.



Aunque la reforma educativa de 2019 incorporó la educación inicial a la educación básica, el desafío es importante, pues sólo 5 de cada 100 niñas y niños de 0 a 2 años están matriculados en el SEN.

Al inicio del ciclo escolar 2020-2021, la matrícula de la educación inicial –considerando ambas modalidades– ascendió a 313 225 niñas y niños de 0 a 2 años; 196 861 alumnos se encontraban inscritos en la modalidad escolarizada –80.0% en el servicio general y 20.0% en el indígena– en 4 891 escuelas y, de forma indirecta, se atendieron 206 268 niñas y niños en la modalidad no escolarizada en más de 16 mil localidades por medio de 2 136 centros educativos.

A mitad de 2020, en el país había 6 446 511 niñas y niños de 0 a 2 años, de tal forma que sólo 5 de cada 100 menores susceptibles de recibir educación inicial estaban matriculados en alguna escuela (tabla 3.2.3.1). Esta cobertura, además de ser la más baja entre todos los niveles educativos (véase apartado Cobertura escolar en este mismo capítulo), disminuyó respecto al ciclo escolar 2019-2020,<sup>12</sup> debido, en parte, a la contingencia sanitaria que orilló al cierre de escuelas y a la atención educativa desde casa. No se observan diferencias por sexo y en la mayoría de las entidades federativas los porcentajes de atención no superan 10% del total de niños en edad de recibirla:

<sup>12</sup> En el ciclo escolar 2019-2020, la atención en educación inicial fue de 8.6%.

**Tabla 3.2.3.1** Población atendida y porcentaje de atención en la educación inicial por edad individual y sexo (2020-2021)

Edad	Sexo	Atendidos 2020-2021	Población 2020	Porcentaje de atención
0 años	<b>Total</b>	<b>55912</b>	<b>2135722</b>	<b>2.6</b>
	Niñas	27593	1048275	2.6
	Niños	28319	1087447	2.6
1 años	<b>Total</b>	<b>120303</b>	<b>2148015</b>	<b>5.6</b>
	Niñas	59007	1054636	5.6
	Niños	61296	1093379	5.6
2 años	<b>Total</b>	<b>137010</b>	<b>2162774</b>	<b>6.3</b>
	Niñas	67288	1061974	6.3
	Niños	69722	1100800	6.3
<b>Total</b>	<b>Total</b>	<b>313225</b>	<b>6446511</b>	<b>4.9</b>
	<b>Niñas</b>	<b>153888</b>	<b>3164885</b>	<b>4.9</b>
	<b>Niños</b>	<b>159337</b>	<b>3281626</b>	<b>4.9</b>

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

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021), y en las *Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas 2016-2050* (Conapo, 2018).

- Aunque una mayor parte de la matrícula de educación inicial está integrada por hombres, el porcentaje de atención fue igual al de las mujeres (4.9%), pues en términos de población, éstos también son mayoría en este grupo de edad.
- La atención por edad individual mostró una tendencia creciente: a mayor edad, mayor porcentaje de atención; aun así, para niñas y niños de 2 años, la probabilidad de recibir educación fue todavía muy baja (6.3%).
- Campeche y San Luis Potosí alcanzaron una tasa de atención en educación inicial mayor o igual a 10.0%; en cambio, Veracruz tuvo la atención más baja, ya que sólo 1 de cada 100 niñas y niños de 0 a 2 años fue atendida. Otras entidades con bajos porcentajes de atención fueron Jalisco, estado de México, Morelos, Puebla y Quintana Roo, con valores menores a 3.0% (tabla 3.2.3.2).

Como ya se mencionó, la educación inicial comprende edades desde 0 hasta 5 años, y es un periodo de gran importancia para la formación del individuo que requiere la presencia de servicios educativos que ayuden a adquirir habilidades, hábitos, valores, así como desarrollar autonomía, creatividad y actitudes necesarias en el desempeño personal y social (SEP, 2018). Por lo que es relevante analizar en este grupo etario el total que está matriculado en el SEN, aunque no necesariamente asista al nivel inicial, ya que también abarca a aquellas niñas y los niños en primero, segundo o tercer años de preescolar. Este indicador es de importancia para complementar la información sobre los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS), en particular el relacionado con “velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia”:



**Tabla 3.2.3.2** Población de 0 a 2 años total y atendida en educación inicial por entidad federativa (2020-2021)

Entidad federativa	Atendidos	Población	Porcentaje
Aguascalientes	4 989	73 915	6.7
Baja California	7 235	176 366	4.1
Baja California Sur	3 323	41 842	7.9
Campeche	7 437	53 390	13.9
Coahuila	10 213	182 066	5.6
Colima	2 554	40 385	6.3
Chiapas	24 291	379 701	6.4
Chihuahua	12 309	189 237	6.5
Ciudad de México	14 395	308 622	4.7
Durango	6 311	97 916	6.4
Guanajuato	13 548	335 897	4.0
Guerrero	20 243	204 000	9.9
Hidalgo	12 071	157 474	7.7
Jalisco	11 244	427 859	2.6
México	17 544	823 724	2.1
Michoacán	12 444	269 238	4.6
Morelos	2 475	101 044	2.4
Nayarit	2 071	68 377	3.0
Nuevo León	14 173	271 554	5.2
Oaxaca	19 948	218 916	9.1
Puebla	7 127	355 441	2.0
Querétaro	8 025	117 433	6.8
Quintana Roo	2 416	90 595	2.7
San Luis Potosí	14 810	147 930	10.0
Sinaloa	13 621	151 434	9.0
Sonora	13 523	149 377	9.1
Tabasco	5 158	137 257	3.8
Tamaulipas	6 826	186 899	3.7
Tlaxcala	2 265	71 965	3.1
Veracruz	4 388	418 036	1.0
Yucatán	7 000	105 537	6.6
Zacatecas	9 248	93 084	9.9
<b>Total nacional</b>	<b>313 225</b>	<b>6 446 511</b>	<b>4.9</b>

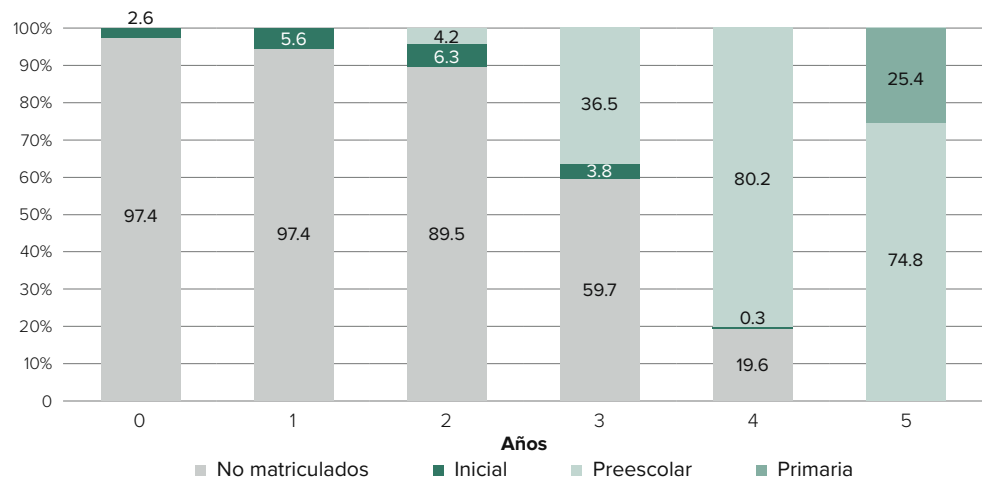
Nota: se incluyen los alumnos atendidos en las modalidades escolarizada y no escolarizada.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021) y en las *Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas 2016-2050* (Conapo, 2018).

- La cobertura en los primeros años de infancia fue bastante baja y sólo empezó a despuntar a partir de los 3 años, debido a la baja disponibilidad de centros de desarrollo infantil y escuelas de nivel inicial fuera de las grandes ciudades, así como a las decisiones de madres, padres y tutores de no iniciar a temprana edad la trayectoria escolar de sus hijas, hijos o tutorados.
- A la edad de 2 años, 4.2% de las niñas y niños ya se encontraba matriculado en educación preescolar, por lo que el porcentaje de atención en esta edad específica es de 10.5%. Al comparar esto con la cobertura en educación inicial, que fue de 6.3%, se observa un incremento, aunque siguió siendo sumamente baja.
- A los 3 años, 3.8% de los infantes aún se encontraba inscrito en educación inicial, pero la proporción que asistió a preescolar aumentó a 36.5%, lo que dio un total de atención de 40.3%; el mismo porcentaje superó 80.0% a los 4 años y alcanzó una cobertura universal a los 5 años, donde una cuarta parte de las niñas y los niños asistió a la primaria y el resto a preescolar.

Lo anterior revela que, aunque la más reciente reforma educativa incorporó la educación inicial a la básica y, por tanto, obligatoria, el reto de lograr la cobertura en este nivel educativo aún está lejano, ya que la matriculación del grupo de 0 a 2 años es muy baja. Así, es necesario que la sociedad en general tome consciencia de la importancia de este nivel educativo para el adecuado desarrollo de niñas y niños, ya que la inversión en la infancia temprana reporta beneficios para toda la vida e impacta fuertemente en su vida escolar futura (Chan, 2013). Según los resultados, la mayoría de niñas y niños inicia su trayectoria escolar a partir de los 4 años, incluso saltándose el primer año de preescolar (gráfica 3.2.3.1).

**Gráfica 3.2.3.1** Tasa de matriculación de la población de 0 a 5 años por nivel educativo y edad simple (2020-2021)



Nota: el eje x se ajustó a 100%, ya que la edad de 5 años supera este porcentaje debido al uso de fuentes de información diferentes.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021) y en las *Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas 2016-2050* (Conapo, 2018).





## Cobertura escolar

En este apartado se presentan 2 indicadores que permiten valorar si el SEN ha logrado que la totalidad de NNAJ acceda a la escuela. Por un lado, la tasa de cobertura bruta muestra la razón<sup>13</sup> entre el número de estudiantes matriculados en un nivel o tipo educativo y la población estimada en el grupo de edad esperada para cursar ese nivel. Por otro lado, la tasa de cobertura neta considera en el numerador sólo a aquellos estudiantes matriculados en la edad esperada para cursar el nivel, lo cual coincide con el rango de edad de la población de referencia.

Puesto que la tasa de cobertura neta da cuenta de la proporción de niñas y niños que se matriculan en un nivel educativo de acuerdo con la edad esperada para cursarlo, constituye una medida más estricta del acceso regular a la escuela y puede presentar diferencias con la tasa de cobertura o matriculación bruta.<sup>14</sup> A medida que el SEN se vuelve más accesible y disponible, es plausible esperar que se incremente la inscripción a las escuelas para cursar los diferentes niveles educativos en las edades esperadas.


En el ciclo escolar 2020-2021, la cobertura bruta más baja en la educación obligatoria se registró en los niveles de preescolar y EMS con valores más altos en primaria y secundaria:

- En EMS la cobertura bruta fue 74.7%, esto significa que, por cada 100 jóvenes de 15 a 17 años en el país, había 75 estudiantes matriculados en este nivel, sin importar su edad.
- En secundaria la cobertura bruta fue de 95.8% y la interpretación fue la misma: por cada 100 adolescentes de 12 a 14 años, había 96 estudiantes en este nivel educativo.
- El indicador bajó a 65.9% en educación preescolar, lo que reafirma la falta de atención educativa a la población infantil vista en el apartado anterior.
- En educación primaria, la tasa de cobertura bruta fue de 103.1%, lo que teóricamente es imposible, pero entendible dada la naturaleza del cálculo.

La tasa de cobertura bruta se estima con base en dos fuentes de información: los registros administrativos del Formato 911 que permiten conocer el volumen de NNAJ atendido por el SEN, y las proyecciones de población de Conapo que ofrecen una aproximación de la población nacional y por entidad federativa, y por edad individual. Al no estar conciliadas dichas fuentes de información, es posible obtener este tipo de resultados, en particular en educación primaria, cuya cobertura es prácticamente universal (tabla 3.2.4.1).

<sup>13</sup> La tasa de cobertura bruta no es una tasa, sino una razón, puesto que el numerador no es un subconjunto del denominador. El numerador considera a toda la matrícula de un nivel educativo sin importar su edad, mientras que el denominador sólo cuantifica a la población estimada en edad oportuna para cursar el nivel (véase ficha técnica 3.2.5.2 en el anexo técnico).

<sup>14</sup> Técnicamente, la tasa de cobertura neta es una medida más apropiada para valorar el acceso a la educación en cada grupo de edad.

 El SEN no ha logrado la cobertura universal en todos los niveles de la educación obligatoria. El reto aumenta en educación preescolar y media superior, cuyas tasas de cobertura neta son de 64.2 y 62.2%, respectivamente.

**Tabla 3.2.4.1** Tasas de cobertura bruta y neta por nivel o tipo educativo y sexo (2020-2021)

Nivel o tipo educativo	Sexo	Matrícula		Población por grupo de edad (2020)	Tasas	
		Total	En edad esperada		Cobertura bruta	Cobertura neta
Preescolar (esperada 3 a 5 años)	<b>Total</b>	<b>4328188</b>	<b>4216776</b>	<b>6566981</b>	<b>65.9</b>	<b>64.2</b>
	Mujeres	2 145 651	2 090 356	3 224 331	66.5	64.8
	Hombres	2 182 537	2 126 420	3 342 650	65.3	63.6
Primaria (esperada 6 a 11 años)	<b>Total</b>	<b>13677465</b>	<b>12921718</b>	<b>13270671</b>	<b>103.1</b>	<b>97.4</b>
	Mujeres	6 722 133	6 362 383	6 515 977	103.2	97.6
	Hombres	6 955 332	6 559 335	6 754 694	103.0	97.1
Secundaria (esperada 12 a 14 años)	<b>Total</b>	<b>6394720</b>	<b>5619623</b>	<b>6677989</b>	<b>95.8</b>	<b>84.2</b>
	Mujeres	3 173 752	2 801 050	3 279 593	96.8	85.4
	Hombres	3 220 968	2 818 573	3 398 396	94.8	82.9
Media superior (esperada 15 a 17 años)	<b>Total</b>	<b>4985005</b>	<b>4152906</b>	<b>6674504</b>	<b>74.7</b>	<b>62.2</b>
	Mujeres	2 562 983	2 150 772	3 281 686	78.1	65.5
	Hombres	2 422 022	2 002 134	3 392 818	71.4	59.0

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021) y en las *Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas 2016-2050* (Conapo, 2018).

La tasa de cobertura neta sigue el mismo patrón que la tasa bruta, pero con valores menores en todos los niveles educativos ya que, como se mencionó, considera únicamente a la población que por su edad se esperaría que estén en un determinado grado escolar:

- En educación primaria la tasa sí se encontró dentro de su valor teórico, con 97.4%, esto significa que, por cada 100 niñas y niños de 6 a 11 años, había alrededor de 97 estudiantes en el mismo rango de edad matriculados en primaria. El valor alto en ambas tasas –bruta y neta– sugiere que el acceso a este nivel educativo estuvo cerca de la universalidad.
- La tasa neta descendió a 84.2% en educación secundaria, en este caso la diferencia con respecto a la tasa bruta de cobertura fue más profunda y obedece a que en este nivel empieza a haber una mayor cantidad de adolescentes inscritos fuera de la edad esperada para cursarlo. Esto quiere decir que el reto en el acceso no sólo consiste en asegurar el ingreso a secundaria, sino que se haga de forma oportuna.
- En preescolar y media superior se presentaron las menores tasas de cobertura neta, 64.2 y 62.2%, respectivamente. De esta forma resulta notable el rezago que existe para lograr la cobertura universal de la educación obligatoria, particularmente si no se logra su aumento tanto en el nivel preescolar como en el tipo educativo medio superior.

Mientras que en educación preescolar y primaria no se observan grandes diferencias en la cobertura neta entre hombres y mujeres; en educación secundaria, el indicador fue de 85.4% para mujeres y 82.9% para hombres, esto significa una diferencia de 2.5 puntos. En EMS la misma brecha aumentó 6.5 puntos, lo que indica mejores trayectorias educativas para las mujeres. Cabe resaltar que este resultado ya se vislumbraba al analizar el indicador de asistencia escolar y también será notable en el de desafiliación escolar del siguiente apartado, pues los hombres tienden a separarse de la escuela en mayor proporción que las mujeres.

Salvo algunas excepciones, en primaria, la cobertura neta de la educación obligatoria en las entidades federativas es alta. Sin embargo, resulta relevante el largo tramo por recorrer para lograr que todos y todas accedan a secundaria y media superior y aumentar la presencia de los infantes en preescolar; se requieren acciones que ayuden a mejorar la disponibilidad de escuelas en localidades donde no hay y que estén alejadas de un centro escolar en otra localidad –especialmente en media superior–, garantizar la existencia de medios para trasladarse a donde se ubique la escuela más cercana y, particularmente, fomentar entre las madres, padres y tutores la importancia de nivel preescolar para el pleno desarrollo escolar de los infantes en todos los contextos del país:

- En educación preescolar, Veracruz (51.7%), Baja California (52.3%) y Tamaulipas (53.5%) son las entidades que más deben reforzar las acciones para lograr una mayor cobertura en este nivel.
- Si bien, todas las entidades registraron altas tasas de cobertura neta para el grupo de 6 a 11 años, en Colima, Veracruz y Campeche, el indicador se encontró por debajo de 90.0%.
- En 7 entidades se registraron tasas inferiores a 80%, siendo Chiapas con 73.5% y Michoacán con 73.8% las que alcanzaron menores valores en el grupo de 12 a 14 años.
- En Michoacán, Oaxaca, Colima y Chiapas, en el grupo de 15 a 17 años, se registraron tasas de cobertura apenas superiores a 50.0%; por el contrario, Ciudad de México registró la mayor tasa con 98.4%, y fue la única entidad que sustentó una cobertura casi universal en este tipo educativo (tabla 3.2.4.2).

**Tabla 3.2.4.2** Tasa de cobertura neta por entidad federativa, según nivel o tipo educativo (2020-2021)

Entidad federativa	Nivel o tipo educativo			
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media superior
Aguascalientes	67.0	95.6	82.1	61.1
Baja California	52.3	99.0	88.2	67.0
Baja California Sur	60.4	95.9	89.4	72.9
Campeche	61.8	88.9	77.9	59.6
Coahuila	69.7	93.8	82.2	58.8
Colima	54.5	87.5	77.2	53.6
Chiapas	73.6	103.3	73.5	53.7
Chihuahua	57.3	96.1	82.3	61.2
Ciudad de México	70.9	114.3	111.2	98.4
Durango	65.2	97.4	77.7	60.5
Guanajuato	65.6	96.5	82.0	56.8
Guerrero	77.7	96.4	76.7	57.5
Hidalgo	62.5	97.7	90.5	73.0
Jalisco	64.2	98.1	81.5	56.1
México	56.4	98.5	88.4	62.9
Michoacán	68.1	92.7	73.8	50.2
Morelos	56.0	94.1	84.9	60.4
Nayarit	61.4	90.2	81.0	60.7
Nuevo León	68.4	98.6	86.9	54.0
Oaxaca	68.7	95.0	82.3	53.5
Puebla	68.6	98.4	81.6	64.6
Querétaro	65.4	101.3	88.7	61.5
Quintana Roo	55.3	100.8	88.2	62.3
San Luis Potosí	77.4	98.4	83.6	56.3
Sinaloa	67.2	93.9	84.0	69.7
Sonora	55.3	91.2	85.3	63.6
Tabasco	80.4	99.8	88.3	71.1
Tamaulipas	53.5	92.2	81.8	61.9
Tlaxcala	65.8	97.0	87.4	66.0
Veracruz	51.7	88.9	76.1	56.8
Yucatán	71.5	96.4	81.5	64.4
Zacatecas	74.3	97.8	85.3	59.1
<b>Total nacional</b>	<b>64.2</b>	<b>97.4</b>	<b>84.2</b>	<b>62.2</b>

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021) y en las *Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas 2016-2050* (Conapo, 2018).



Indicador principal  
de seguimiento a la mejora  
continua de la educación

## Cobertura escolar

La tasa de cobertura neta constituye uno de los principales indicadores para dar seguimiento al acceso y disponibilidad de la educación, pues permite reconocer y dimensionar cuántos NNAJ están dentro del sistema educativo en el nivel y grado indicado de acuerdo con su edad esperada.

Aunque en educación primaria la cobertura neta está muy próxima a 100.0%, al inicio del ciclo escolar 2020-2021 se registró una ligera disminución respecto al ciclo anterior, explicada, en parte, por la caída atípica de la matrícula en este nivel (véase recuadro R2.1 en el capítulo 2) ocasionada por la pandemia de covid-19, de modo que es necesario dar seguimiento al indicador en los próximos años para verificar que no se estanque o decrezca. En educación secundaria la cobertura neta disminuyó ligeramente entre los ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020, pero se recuperó para el ciclo 2020-2021—84.0, 83.8 y 84.2%, respectivamente—; aunque esta recuperación se reconoce, es necesario aumentar el ritmo con que aumenta el valor del indicador para lograr su cobertura universal tan pronto como sea posible (tabla 3.2.4.3).

**Tabla 3.2.4.3** Tasa de cobertura neta por nivel o tipo educativo  
(2018-2019 a 2020-2021)

Nivel o tipo educativo	Ciclo escolar		
	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Preescolar (esperada 3 a 5 años)	70.3	69.8	64.2
Primaria (esperada 6 a 11 años)	98.7	98.3	97.4
Secundaria (esperada 12 a 14 años)	84.0	83.8	84.2
Media superior (esperada 15 a 17 años)	63.6	63.2	62.2

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio de los ciclos escolares 2018-2019 a 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021) y en las *Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas 2016-2050* (Conapo, 2018).

Continúa ►

En los dos últimos ciclos escolares, los niveles de preescolar y EMS, además de sustentar las tasas más bajas de cobertura neta, registraron disminuciones, lo que sugiere un retroceso en el acceso de la población en edad esperada para cursarlos. Estas regresiones, al igual que en educación primaria, tienen como base la caída en la matrícula de la educación obligatoria que se observó en los ciclos escolares marcados por la contingencia sanitaria y que derivaron en salidas –todavía parciales– de estudiantes fuera del sistema educativo. En el siguiente recuadro de información se analiza con mayor detalle el efecto que la contingencia sanitaria tuvo en las tasas de cobertura escolar.

### **R3.1 Efectos de la contingencia sanitaria en las tasas de cobertura escolar**

El último tercio del ciclo escolar 2019-2020, todo el 2020-2021 y el inicio del ciclo 2021-2022 estuvieron marcados por la contingencia sanitaria provocada por covid-19, evento extraordinario que obligó a millones de estudiantes de todos los niveles y tipos educativos a recluirse y, en la mayoría de los casos, a adoptar la educación a distancia debido al cierre de las escuelas. Esta modalidad emergente evidenció las desigualdades educativas que imperan en el país. NNAJ de los contextos menos favorables y con menores recursos materiales e informáticos enfrentaron serias limitaciones para permanecer en la escuela, aumentando así el riesgo de interrumpir parcial o definitivamente su trayectoria escolar.

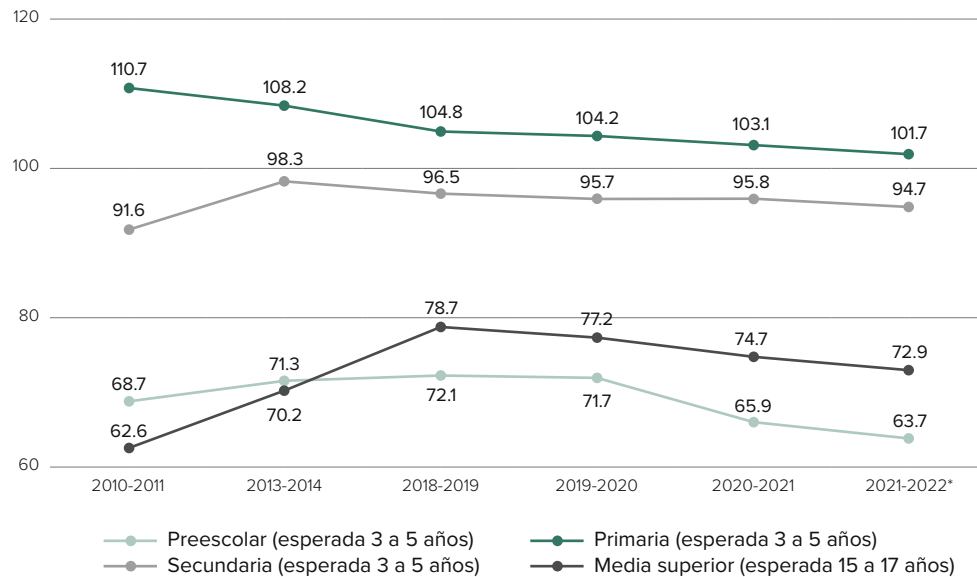
En la edición anterior de esta obra (Mejoredu, 2021), con cifras preliminares del ciclo escolar 2020-2021, se presentó un primer acercamiento a los efectos de la contingencia sanitaria en las tasas de cobertura escolar. Los resultados mostraron que la pandemia por covid-19 provocó una caída de la cobertura de EMS, incluso más en preescolar, lo que rompió la tendencia observada en los ciclos anteriores, especialmente en aquella donde se advertía un alza sostenida desde el decreto de obligatoriedad en 2013. Por el contrario, los mismos datos sugerían que, en educación primaria y secundaria, no hubo efectos significativos.



En esta edición, se incluye el ciclo escolar 2021-2022 y también con cifras preliminares se da continuidad al análisis previo, lo que permite observar si la cobertura en la educación obligatoria ha logrado recuperarse o si, por el contrario, continúa con una tendencia a la baja.

En preescolar, además del decremento observado en las tasas de cobertura bruta y neta entre los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021, se registró una caída adicional en el ciclo 2021-2022. En el primer caso, la cobertura bruta pasó de 71.7 a 65.9% y de ahí bajó a 63.7%; en el caso de la cobertura neta, las tasas para los mismos ciclos fueron de 69.8, 64.2 y 62.1%, en ese orden (gráficas R3.1a y R3.1b). Estos resultados permiten confirmar que la reducción en el número de estudiantes de preescolar observada en el capítulo 2 (véase recuadro R2.1) no está relacionada con una caída natural de la población en edades para asistir a este nivel y que, al menos hasta el inicio del ciclo escolar 2021-2022, había más niñas y niños fuera de la escuela en relación con los existentes antes de que la pandemia iniciara.

**Gráfica R3.1a** Tasa de cobertura bruta por nivel o tipo educativo (2010-2011 a 2021-2022\*)



\* Cifras preliminares.

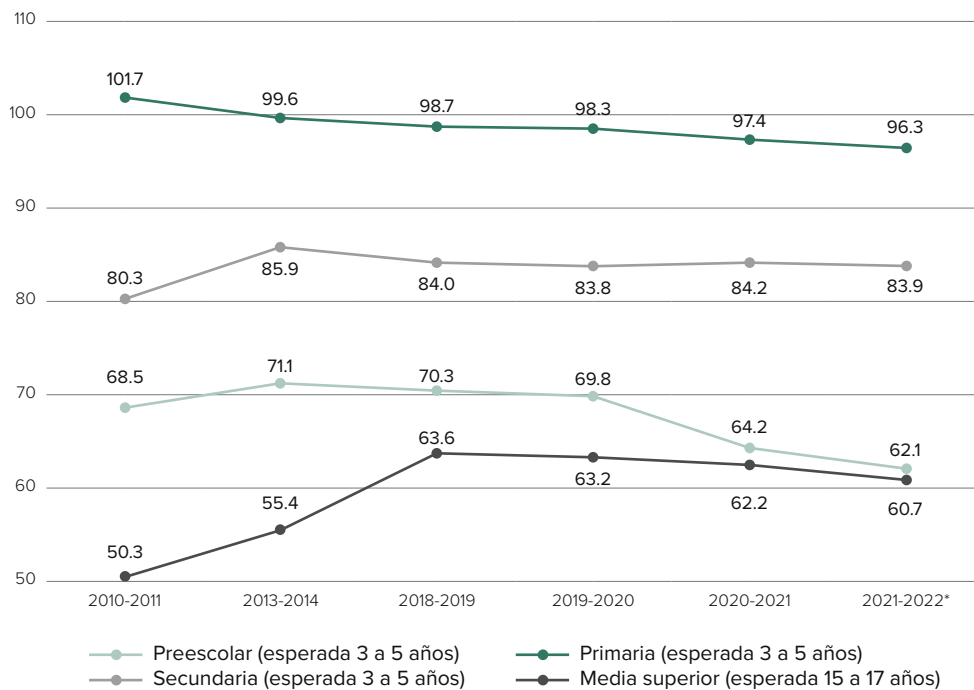
**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio de los ciclos escolares 2010-2011, 2013-2014, 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021 y 2021-2022) (SEP-DGPPYE, 2021) y en las *Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas 2016-2050* (Conapo, 2018).

Continúa ►

En el caso de la educación media superior también hubo una caída en ambas tasas de cobertura. Respecto de la neta, la tasa pasó de 63.2 a 62.2% en los ciclos escolares de 2019-2020 a 2020-2021, una caída menor comparada con la de preescolar; sin embargo, al considerar la tendencia al alza experimentada desde la obligatoriedad de este tipo educativo, supone un freno a la expansión en su cobertura. Incluso entre los ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022 la tasa de cobertura neta decreció pronunciadamente al pasar de 62.2 a 60.7%; es decir, hubo menos jóvenes incorporados a este tipo educativo de los que debieran estar inscritos por su edad esperada al inicio del ciclo 2021-2022.

Los datos anteriores sugieren que muchos jóvenes que salieron del sistema educativo al inicio de la pandemia no han regresado a los planteles para concluir sus estudios, y que aquellos que finalizaron la secundaria al inicio y durante la pandemia han retrasado su ingreso a este tipo educativo. Un retraso que requiere acciones inmediatas para reingresarlos al sistema educativo, ya que puede convertirse una salida definitiva.

**Gráfica R3.1b** Tasa de cobertura neta por nivel o tipo educativo (2010-2011 a 2021-2022\*)



\* Cifras preliminares.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio de los ciclos escolares 2010-2011, 2013-2014, 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021 y 2021-2022) (SEP-DGPPYEE, 2021) y en las *Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas 2016-2050* (Conapo, 2018).





Por el contrario, en secundaria no parece haber grandes cambios en el comportamiento de la cobertura escolar. Para el ciclo escolar 2020-2021, el indicador continuó con la tendencia mostrada en ciclos anteriores; sin embargo, hacia el ciclo 2021-2022 la cobertura neta experimentó una ligera caída al pasar de 84.2 a 83.9%. Igualmente habrá que vigilar los ciclos posteriores para descartar que continúe una tendencia a la baja.

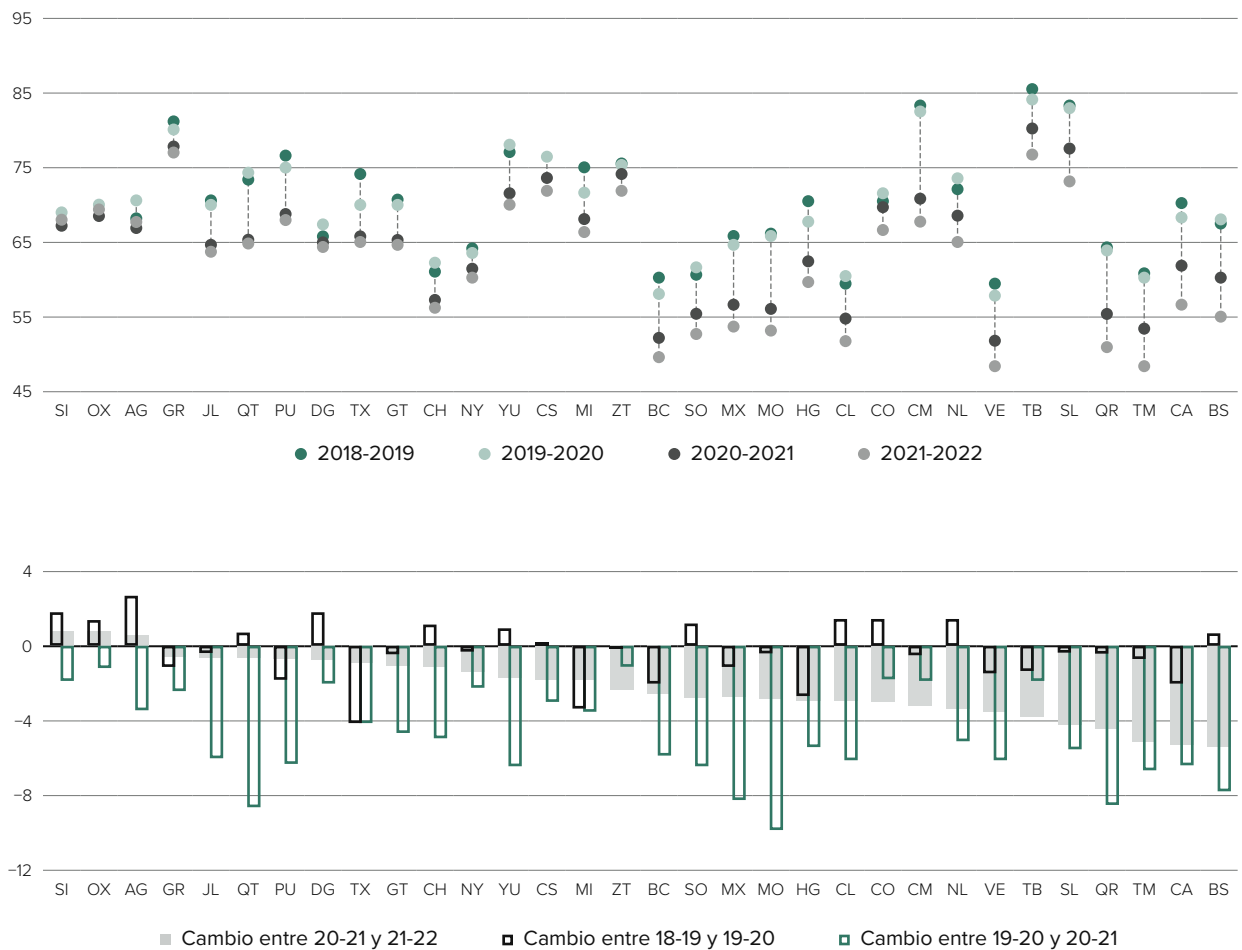
En el nivel primaria se había experimentado una caída en las tasas de cobertura neta desde el ciclo escolar 2010-2011, la cual se acentuó en los últimos dos ciclos escolares, al pasar de 98.3% en 2019-2020 a 97.4% en 2020-2021 y a 96.3% en el 2021-2022. Este resultado es preocupante, ya que se da por sentado la universalidad de este nivel educativo, pero eventos extraordinarios como la pandemia por covid-19 pueden provocar que haya un retroceso y se ponga en peligro la trayectoria escolar de muchas niñas y niños, en especial de quienes antes de la pandemia ya se encontraban en una situación vulnerable.

El análisis por entidad federativa muestra que todas las entidades registraron caídas en preescolar en la tasa de cobertura neta entre los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021, siendo Ciudad de México la que más disminuyó, con 11.8 puntos porcentuales:

- Para el ciclo escolar 2021-2022, únicamente Aguascalientes, Oaxaca y Sinaloa lograron contrarrestar la caída y aumentaron su cobertura neta, entre 0.5 y 0.8 puntos porcentuales, respecto al ciclo anterior, aunque en proporciones mínimas.
- Baja California Sur sustentó la caída más significativa, con 5.4 puntos porcentuales, la cual se suma a la del ciclo anterior y coloca a la entidad como una de las de menor cobertura neta en el ciclo 2021-2022 con 55.0%.
- Campeche, Tamaulipas y Quintana Roo se encontraron en una situación similar (gráfica R3.1c).
- En primaria, de las 26 entidades que registraron una disminución en la cobertura neta entre los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021 —algunas ya habían experimentado caídas desde el ciclo anterior—, únicamente Chihuahua cambió la tendencia, y su cobertura neta aumentó 0.8 puntos porcentuales hacia el ciclo 2021-2022.
- Nuevo León no había registrado bajas entre los ciclos 2018-2019 y 2020-2021, pero disminuyó su cobertura al inicio del 2021-2022.

- Oaxaca, un caso atípico, ya que entre los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021 aumentó su cobertura en 0.4 puntos, pero para el ciclo 2021-2022 la disminuyó en 0.7 puntos (gráfica R3.1d).
- En educación secundaria aumentó el número de entidades que registraron una caída del indicador, mientras que entre los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021, hubo 8 estados que registraron disminuciones, pero para el ciclo 2021-2022 fueron 17 (gráfica R3.1e).

**Gráfica R3.1c** Tasa de cobertura neta en preescolar y su cambio entre los ciclos escolares 2018-2019 y 2021-2022\* por entidad federativa

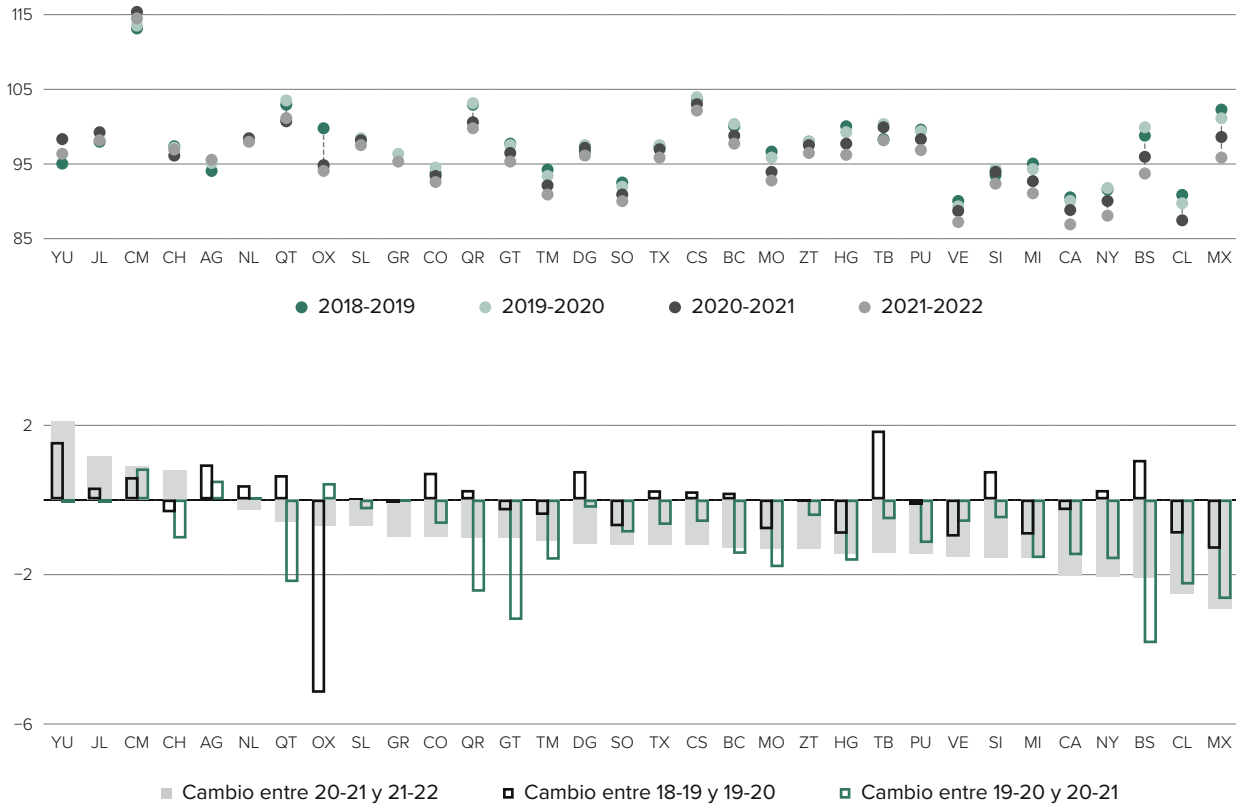


\* Cifras preliminares.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio de los ciclos escolares 2018-2019 a 2021-2022) (SEP-DGPPYEE, 2021) y en las *Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas 2016-2050* (Conapo, 2018).



**Gráfica R3.1d** Tasa de cobertura neta en primaria y su cambio entre los ciclos escolares 2018-2019 y 2021-2022\* por entidad federativa

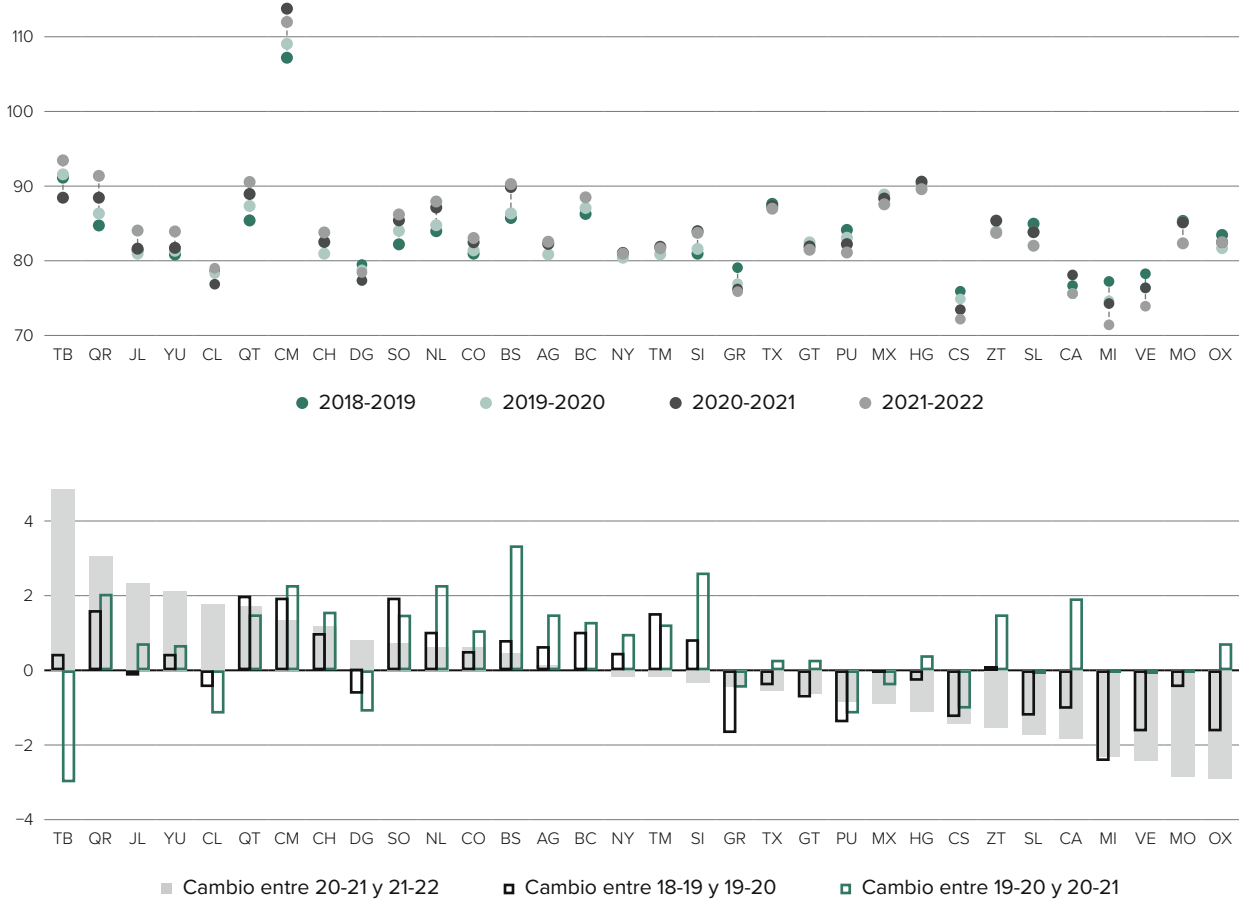


\* Cifras preliminares.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio de los ciclos escolares 2018-2019 a 2021-2022) (SEP-DGPPYEE, 2021) y en las *Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas 2016-2050* (Conapo, 2018).

Continúa ►

**Gráfica R3.1e** Tasa de cobertura neta en secundaria y su cambio entre los ciclos escolares 2018-2019 y 2021-2022\* por entidad federativa



\* Cifras preliminares.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio de los ciclos escolares 2018-2019 a 2021-2022) (SEP-DGPPYEE, 2021) y en las *Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas 2016-2050* (Conapo, 2018).

En cuanto a la EMS, si bien desde el ciclo escolar 2019-2020, algunos estados ya mostraban disminuciones en la tasa de cobertura neta, en el ciclo 2020-2021, en 21 entidades disminuyó el indicador respecto al ciclo anterior;<sup>15</sup> para el ciclo 2021-2022 aumentó a 30 la cantidad de estados con reducción respecto al ciclo previo (gráfica R3.1f):

- Ciudad de México y Tlaxcala fueron las únicas entidades que no redujeron su cobertura neta en este tipo educativo en los ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022; de hecho, en la primera, la cobertura aumentó en los ciclos marcados por la contingencia sanitaria.
- Colima registró la mayor disminución en la cobertura neta de EMS en el periodo que comprende la pandemia, al pasar de 58.3% en el ciclo escolar 2019-2020 a 46.7% en el ciclo 2021-2022; es decir, una reducción de 11.6 puntos. En Puebla, la reducción fue de 6.3 puntos entre los mismos ciclos.

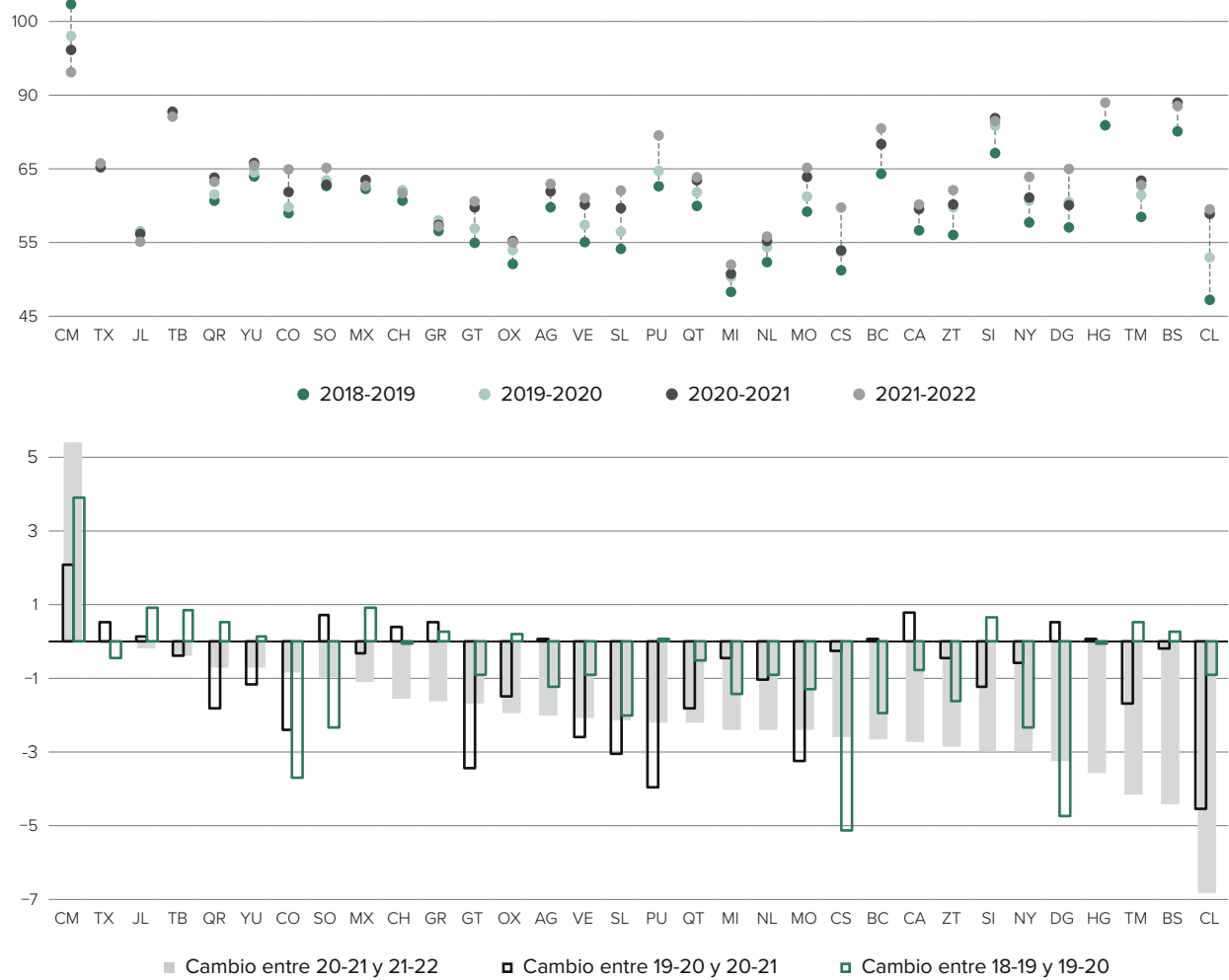
El seguimiento a los indicadores de cobertura sugiere que la caída de la matrícula, como uno de los efectos de la contingencia sanitaria, impactó principalmente en preescolar y EMS, lo cual aún no ha sido contrarrestado; incluso la problemática se ha profundizado en algunas entidades federativas. Estos resultados evidencian la necesidad de concretar acciones, no sólo para recobrar lo logrado en la cobertura escolar previo a la pandemia, sino para aumentarla, pues ambos niveles registran las tasas más bajas en la educación obligatoria.

En el caso de preescolar, donde la cobertura ya era baja antes de la pandemia, aun cuando la obligatoriedad data de hace dos décadas, es necesario concientizar a los padres de familia y a la sociedad en general sobre la importancia de cursar este nivel, ya que las niñas y los niños obtendrán un apropiado desarrollo cognitivo y socioemocional.

En cuanto a la educación media superior, es necesario ofrecer oportunidades que permitan a los jóvenes continuar su trayectoria escolar, esto implica tener opciones educativas flexibles y herramientas adecuadas que faciliten la continuación de sus estudios; además, se requieren acciones interinstitucionales para contrarrestar otros efectos de la pandemia que afectan en gran medida: la caída del ingreso en los hogares, el desempleo, entre otros.

<sup>15</sup> Baja California Sur, Chiapas, estado de México, Tabasco, Zacatecas, Michoacán, Nayarit, Nuevo León, Yucatán, Sinaloa, Oaxaca, Tamaulipas, Querétaro, Quintana Roo, Coahuila, Veracruz, San Luis Potosí, Morelos, Guanajuato, Puebla y Colima.

**Gráfica R3.1f** Tasa de cobertura neta en educación media superior y su cambio entre los ciclos escolares 2018-2019 y 2021-2022\* por entidad federativa



\* Cifras preliminares.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio de los ciclos escolares 2018-2019 a 2021-2022) (SEP-DGPPYEE, 2021) y en las *Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas 2016-2050* (Conapo, 2018).



### 3.3 Tránsito, desafiliación y egreso de los estudiantes

Una educación al alcance de la totalidad de NNAJ no sólo implica que ingresen a la escuela, es necesario garantizar su permanencia en el SEN hasta que concluyan, al menos en la educación obligatoria, de preferencia en las edades esperadas, y que avancen sin interrupciones de forma regular de un nivel a otro. Si bien, cada vez más NNAJ completan su escolaridad en los tiempos esperados, los porcentajes de quienes lo hacen disminuyen conforme se eleva el nivel educativo.

Los indicadores que integran este apartado ayudan a conocer en qué medida los estudiantes se matriculan a la edad esperada, cuántos son desafiados y cuántos logran finalizar los niveles obligatorios y eventualmente continuar con su formación. Los resultados muestran que hay avances en asegurar el tránsito, permanencia y egreso en la educación básica, pero aún persiste un reto importante en educación media superior.

#### Matriculación oportuna

La tasa de matriculación oportuna constituye el primer indicador que da indicios sobre cómo es el tránsito de los estudiantes por el SEN. Su cálculo resulta de dividir la cantidad de estudiantes de nuevo ingreso al primer grado de primaria, secundaria y EMS que cuentan, como máximo, con edades de 6, 12 y 15 años, respectivamente –las esperadas de acuerdo con cada nivel y tipo educativo–, entre el total de nuevos ingresos a primer grado del nivel o tipo educativo, sin importar su edad, y multiplicarlo por 100. Mientras más estudiantes ingresen a la educación obligatoria en la edad esperada es más probable que la concluyan; sin embargo, existen eventos que interrumpen la trayectoria escolar, como la reprobación y la interrupción temporal de los estudios, los cuales se magnifican en la educación secundaria y, más todavía, en EMS.

Al inicio del ciclo escolar 2020-2021, la tasa de matriculación oportuna alcanzó su mayor valor en primaria, al situarse en 97.9%; mientras que en secundaria descendió para quedar en 93.8%. Esto es relevante porque indica que la mayoría de las niñas y los niños inicia su trayectoria escolar en la edad esperada pero no todos avanzan regularmente en los grados que conforman este nivel. Además, los estudiantes se van rezagando en los niveles subsecuentes, y esto se hace evidente al observar que la proporción de quienes ingresan oportunamente a secundaria cae con respecto al nivel anterior.

La tasa de matriculación oportuna en EMS disminuyó 16.1 puntos porcentuales con respecto a la de primaria, para situarse en 81.8%, lo que significa que 16 de cada 100 jóvenes interrumpieron temporalmente sus estudios o reprobaron algún grado escolar desde su ingreso a primaria hasta su matriculación en educación media superior (tabla 3.3.1.1).

**Tabla 3.3.1.1** Tasa de matriculación oportuna por nivel o tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento, según sexo, grado de marginación por localidad y condición multigrado (2020-2021)

Nivel o tipo educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Total		Grado de marginación						Condición multigrado*						
		Total	Mujeres	Muy alto y alto		Muy bajo, bajo y medio		Multigrado		No multigrado						
				Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres			
Primaria	General público	98.5	98.6	98.5	97.4	97.3	97.5	98.6	98.7	98.5	98.4	98.5	98.3	98.6	98.6	98.5
	Indígena público	96.8	96.7	96.8	96.0	95.9	96.0	97.8	97.8	97.8	96.3	96.2	96.4	97.0	97.0	97.1
	Comunitario público	94.8	94.6	95.0	95.0	95.0	94.9	95.4	95.1	95.6	94.8	94.6	95.0	n.a.	n.a.	n.a.
	Privado	93.6	93.8	93.3	91.2	91.4	90.9	93.6	93.8	93.3	95.9	96.2	95.6	93.5	93.7	93.2
	<b>Total</b>	<b>97.9</b>	<b>98.0</b>	<b>97.9</b>	<b>96.4</b>	<b>96.3</b>	<b>96.4</b>	<b>98.0</b>	<b>98.1</b>	<b>97.9</b>	<b>97.5</b>	<b>97.6</b>	<b>97.5</b>	<b>98.0</b>	<b>98.1</b>	<b>97.9</b>
Secundaria	General público	94.7	95.4	94.0	90.7	92.0	89.4	94.7	95.4	94.1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Técnica público	94.7	95.5	94.0	89.0	90.7	87.5	94.8	95.6	94.1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Telesecundaria público	91.8	93.1	90.6	87.4	89.2	85.8	92.4	93.6	91.3	91.5	92.7	90.3	91.9	93.1	90.7
	Trabajadores público	70.1	72.3	68.1	n.a.	n.a.	n.a.	70.1	72.3	68.1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Comunitario público	90.1	90.8	89.3	88.3	88.6	88.0	91.6	92.7	90.4	90.6	91.5	89.7	87.1	87.0	87.2
Media superior	Privado	91.9	92.6	91.2	91.7	93.0	90.8	92.0	92.6	91.3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	<b>Total</b>	<b>93.8</b>	<b>94.6</b>	<b>93.0</b>	<b>87.9</b>	<b>89.5</b>	<b>86.4</b>	<b>94.0</b>	<b>94.8</b>	<b>93.2</b>	<b>91.2</b>	<b>92.3</b>	<b>90.1</b>	<b>91.9</b>	<b>93.1</b>	<b>90.7</b>
	Federal	83.1	85.2	81.0	75.9	76.4	75.5	83.2	85.4	81.1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Estatal	84.3	86.3	82.4	80.8	82.4	79.3	84.5	86.4	82.5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Autónomo	86.3	87.8	84.6	87.9	91.4	83.7	86.3	87.8	84.6	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
<b>Total</b>	<b>81.8</b>	<b>83.6</b>	<b>79.9</b>	<b>80.8</b>	<b>82.5</b>	<b>79.2</b>	<b>81.8</b>	<b>83.6</b>	<b>80.0</b>	<b>80.0</b>	<b>83.6</b>	<b>80.0</b>	<b>83.6</b>	<b>80.0</b>	<b>83.6</b>	

\* En las escuelas multigrado todos los docentes atienden a alumnos de más de un grado escolar. En el caso del nivel de primaria, se contabilizan como multigrado las escuelas con uno, dos o tres docentes a cargo de dos o más grados escolares por cada cien del total; además, todas las primarias comunitarias se consideran de organización multigrado. Para el nivel de secundaria, son aquellas escuelas (telesecundarias y comunitarias) de organización completa con uno o dos docentes por cada cien del total; éstos, además de atender a alumnos de más de un grado, se encargan de todas las asignaturas del currículo de secundaria.

n.a. No aplica.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021) y en las *Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas 2016-2050* (Conapo, 2018).





Las mujeres se matriculan oportunamente a la educación primaria, secundaria y media superior en mayor proporción que los hombres; en el último nivel, en el ciclo 2020-2021, la tasa fue de 83.6% para ellas y 79.9% para ellos.

Los datos revelan que existe una ventaja a favor de las mujeres en el porcentaje de estudiantes que se matriculan oportunamente a la educación primaria, secundaria y EMS; ventaja aumenta conforme se avanza en la trayectoria escolar:

- Al inicio del ciclo 2020-2021, la ventaja en primaria es mínima entre sexos: 98% para las mujeres y 97.9% para los hombres.
- En secundaria, la diferencia crece para ubicarse en 1.6 puntos porcentuales: 94.6% de las mujeres se matriculan oportunamente contra 93% de los hombres.
- En media superior se amplía la brecha en 3.7 puntos porcentuales con una tasa de matriculación oportuna de 79.9% para los hombres y 83.6% para las mujeres.

Como ya se comentó, son los hombres quienes en mayor medida interrumpen sus estudios, especialmente de los 15 a los 17 años, rango de edad esperada en el que se cursa la educación media superior.

También se observan diferencias entre tipos de servicio al interior de cada nivel educativo:

- Entre los estudiantes de las escuelas primarias de sostenimiento privado se registró una tasa de matriculación oportuna de 93.6%, la más baja para este nivel.
- En los servicios indígena y comunitario público, se alcanzaron tasas de 96.8 y 94.8%, respectivamente, siendo ligeramente más alta la matriculación oportuna entre los hombres en ambos tipos de servicio.
- En el servicio general público se registró el valor más alto del indicador en este nivel: 98.5%.

Los datos muestran un retraso en el ingreso a este nivel en escuelas de diferente naturaleza. En el caso de las primarias particulares, la decisión de madres, padres y tutores puede estar influyendo en el retraso de la matriculación de los menores; en el caso de los servicios indígena y comunitario, pueden interferir factores de índole socioeconómico, así como la disponibilidad de servicios educativos.

A este respecto también se tiene lo siguiente en secundaria:

- La tasa de matriculación oportuna de las escuelas privadas fue de 91.9%, menor a la registrada en las generales y técnicas públicas con 94.7% en cada caso, pero prácticamente igual a la observada en las telesecundarias con 91.8% y ligeramente mayor a las comunitarias con 90.1%.
- El menor porcentaje de estudiantes matriculados de manera oportuna corresponde a las secundarias para trabajadores con 70.1%, que atienden –aunque cada vez en menor medida– a estudiantes mayores de 15 años en el turno nocturno que no disponen del tiempo para acudir a una escuela regular por estar inmersos en el campo laboral.

En el caso de las telesecundarias y de las secundarias comunitarias, en cuanto a la matriculación oportuna, la menor proporción de estudiantes consignados pone de relieve la importancia del contexto de los hogares y las localidades donde viven los adolescentes, así como la distribución de los centros escolares como puntos clave. Este tipo de escuelas generalmente están ubicadas en comunidades rurales y apartadas con alta marginación y son la única opción disponible para esta población (véase apartado 6.1 en el capítulo 6).

La diferencia entre tipos de sostenimiento se amplía en EMS, aunque en todos se ha presentado una mejora del indicador en los últimos 10 años:

- Los planteles de sostenimiento federal, estatal y autónomo alcanzaron tasas mayores al promedio nacional, 83.1, 84.3 y 86.3%, respectivamente; mientras que el servicio privado se situó en 68%, muy por debajo del valor nacional de 81.8%.
- También ha aumentado gradualmente la tasa de matriculación oportuna ciclo tras ciclo escolar, pues en el 2010-2011 se presentó una tasa de 62.7% a escala nacional, es decir, 19.1 puntos porcentuales menos respecto al ciclo 2020-2021 (véase tabla 3.3.1.1 en Mejoredu, 2021).

Estos resultados advierten sobre la necesidad de proporcionar, por parte de las escuelas y planteles de todos los tipos de servicio y sostenimiento, las oportunidades necesarias para los alumnos que se han rezagado en su trayectoria escolar y evitar negarles el acceso por no tener la edad esperada, ya que esto propiciará mayor rezago e incluso desafiliación definitiva.

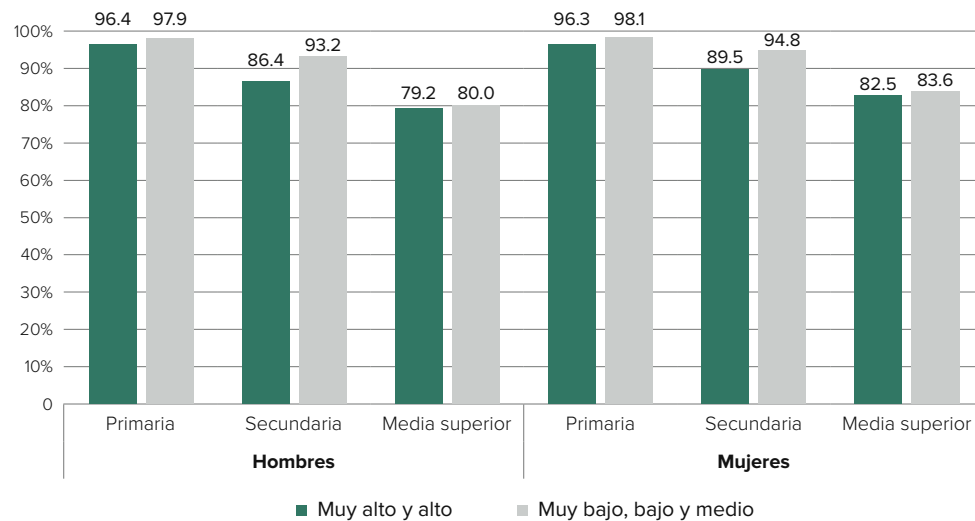
Como ya se sugirió, el contexto de la localidad donde se ubica la escuela está relacionado con el ingreso oportuno a los niveles y tipos que conforman la educación obligatoria. NNAJ de escuelas en localidades de alta y muy alta marginación suelen presentar menores tasas de matriculación oportuna respecto a quienes viven en localidades de menor marginación. La mayor brecha corresponde a la educación secundaria con 6.1 puntos porcentuales de diferencia; en primaria la diferencia desciende a 1.6 puntos y en EMS se reduce en un punto porcentual. Este resultado se mantiene en todos los tipos de servicios y sostenimiento de la educación obligatoria, excepto de los planteles de sostenimiento autónomo y privado de EMS, donde la tasa de matriculación oportuna fue mayor entre estudiantes que asisten a planteles ubicados en localidades menos favorables.

En la gráfica 3.3.1.1 se observa cómo la matriculación oportuna decae en forma escalonada conforme aumenta el nivel educativo tanto para hombres como para mujeres, aunque en mayor medida para los primeros. También revela que, sin importar el contexto de marginación, las mujeres ingresan de forma oportuna a primaria, secundaria y educación media superior mayormente que los hombres. Adicionalmente, se constata que en las localidades con más marginación las generaciones de alumnos se alejan prontamente de la trayectoria escolar regular, pues el ingreso a niveles



subsecuentes se hace en edades mayores a las esperadas. Sin embargo, habrá que explorar las razones por las cuales las diferencias son menores en media superior que en primaria y secundaria; una hipótesis puede ser la preferencia por ciertas modalidades o planteles y la existencia de una amplia demanda para acceder a este tipo educativo, lo que en localidades de menor marginación y con una mayor oferta educativa se traduce a un periodo de espera entre secundaria y media superior.

**Gráfica 3.3.1.1** Tasa de matriculación oportuna por nivel o tipo educativo, según sexo y grado de marginación por localidad (2020-2021)



**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021); el *Marco Geoestadístico Nacional. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Localidades* (INEGI, 2020); y el *Índice Marginación por Localidad 2020* (Conapo, 2021).

La tasa de matriculación oportuna también muestra diferencias entre las entidades federativas, que igualmente se amplían conforme aumenta el nivel escolar:

- En primaria, donde la asistencia escolar de niñas y niños era casi universal, la tasa oscila entre 93.1% en Ciudad de México y 99.4% en Hidalgo.
- En secundaria, los adolescentes de todas las entidades empezaron a enfrentar dificultades para mantener una trayectoria regular, por lo que la tasa sufrió una caída para variar entre 87.4% –Oaxaca– y 96.7% –Tlaxcala–.
- En EMS se registró una caída más pronunciada en algunas entidades que oscila entre 73.8% en Quintana Roo y 91% en Sonora.
- Las diferencias en la proporción de estudiantes matriculados oportunamente conforme avanzan en la educación obligatoria son mayores en algunas entidades que otras. Por ejemplo, en Quintana Roo se matriculó oportunamente a 98.3% en primaria; mientras que en secundaria la tasa descendió marginalmente a 90.8%, pero en EMS tuvo un descenso de 24.5 puntos porcentuales con respecto a primaria, para situarse en 73.8%, siendo la tasa más baja entre

todas las entidades. En el caso contrario se encuentra Sonora, donde en los 3 niveles educativos se mantienen tasas de matriculación oportuna superiores a 90% (tabla 3.3.1.2).

**Tabla 3.3.1.2** Tasa de matriculación oportuna por entidad federativa, según nivel o tipo educativo (2020-2021)

Entidad federativa	Nivel o tipo educativo		
	Primaria	Secundaria	Media superior
Aguascalientes	98.1	95.3	85.4
Baja California	98.7	92.5	81.7
Baja California Sur	98.3	93.7	85.0
Campeche	99.1	91.5	78.7
Coahuila	96.7	96.1	82.2
Colima	97.7	88.8	81.6
Chiapas	96.9	91.9	82.4
Chihuahua	98.8	93.9	83.1
Ciudad de México	93.1	92.6	77.7
Durango	98.6	96.1	76.3
Guanajuato	98.9	96.2	81.9
Guerrero	97.7	92.2	80.5
Hidalgo	99.4	96.1	86.7
Jalisco	97.4	92.5	78.7
México	98.5	95.5	81.1
Michoacán	97.8	92.6	78.5
Morelos	97.2	93.5	80.7
Nayarit	98.7	96.6	75.6
Nuevo León	98.5	94.8	79.0
Oaxaca	98.2	87.4	82.4
Puebla	99.2	96.0	84.9
Querétaro	97.3	93.1	80.8
Quintana Roo	98.3	90.8	73.8
San Luis Potosí	98.4	94.2	86.6
Sinaloa	98.8	94.8	85.2
Sonora	97.6	94.3	91.0
Tabasco	98.8	93.2	86.1
Tamaulipas	98.1	94.8	83.5
Tlaxcala	98.1	96.7	89.6
Veracruz	98.9	92.6	84.0
Yucatán	97.8	89.7	77.9
Zacatecas	99.2	95.7	86.4
<b>Total nacional</b>	<b>97.9</b>	<b>93.8</b>	<b>81.8</b>

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

## Situación de extraedad grave

La extraedad es una situación que consiste en el desfase, de por lo menos dos años, entre la edad esperada para cursar un grado escolar y la real de un estudiante. La edad esperada es producto de la expectativa de un avance regular entre niveles educativos, tomando como punto de partida un ingreso a primaria a los 6 años. Por tanto, la extraedad es una categoría construida a partir del propio diseño del sistema educativo que, si bien, es útil para identificar y atender a los alumnos que en cada centro escolar se encuentran en mayor riesgo de reprobar o desafiarse, también puede imponer una carga o un estigma en aquellos que no cumplen la expectativa de una trayectoria escolar pensada como ideal.

En Mejoredu se considera que este indicador es útil porque permite identificar a los estudiantes que, por repetición de grados, exclusión escolar o salidas temporales del sistema educativo, se encuentran en una situación que les impide tener una experiencia educativa plena y reciben un trato diferenciado por tener una edad mayor a la de sus compañeros y que esto no derive en un factor de riesgo para su expulsión del sistema educativo de tal forma que los alumnos en esta situación reciban apoyos adicionales y acompañamiento para concluir su educación obligatoria sin situar el problema en ellos, sino en los entornos escolar, familiar o social que no siempre son los pertinentes para atenderlos y retenerlos. Al respecto, se tiene lo siguiente:

- En educación primaria y secundaria, el porcentaje de estudiantes en situación de extraedad grave es bajo, 0.9 y 1.3%, respectivamente; no obstante, en EMS, el porcentaje aumenta a 7.9%; lo que sugiere que, entre la educación secundaria y la media superior se presentan, en mayor medida, los fenómenos de reprobación y suspensión temporal de los estudios.
- El indicador muestra diferencias por sexo a favor de las mujeres, las cuales se acrecientan conforme se avanza por los niveles y tipos educativos (tabla 3.3.2.1).
- El indicador alcanzó los porcentajes más altos en primarias y secundarias comunitarias, con 3.3 y 4.4%, respectivamente; se excluye la secundaria para trabajadores, cuya población objetivo es, principalmente, jóvenes mayores de 15 años, quienes presentan mayor probabilidad de encontrarse en situación de extraedad.
- Por detrás de este servicio, se encuentran la primaria indígena con 2.6% y la telesecundaria con 2.5%. Este tipo de escuelas está ubicado en los lugares menos favorecidos del país.
- En EMS los planteles de sostenimiento privado se situaron en 16.0%, cifra superior a la que presentaron los planteles federales, estatales y autónomos; la explicación radica en que muchos jóvenes que no logran concluir la educación obligatoria en escuelas públicas suelen recurrir a estas opciones educativas que, además, les ofrece mayor flexibilidad mediante las modalidades mixta y no escolarizada.

**Tabla 3.3.2.1** Porcentaje de estudiantes en situación de extraedad grave por nivel o tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento, según sexo, grado de marginación y condición multigrado (2020-2021)

Nivel o tipo educativo	Tipo de servicio y sostenimiento		Total		Grado de marginación						Condición multigrado*						
					Muy alto y alto		Muy bajo, bajo y medio		Multigrado		No multigrado						
					Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	
Primaria	General público	0.8	0.7	0.9	1.9	1.6	2.2	0.8	0.9	0.6	0.9	1.4	1.2	1.5	0.7	0.6	0.9
	Indígena público	2.6	2.3	2.9	3.2	2.8	3.5	1.9	1.6	1.6	2.2	2.8	2.5	3.1	2.5	2.2	2.9
	Comunitario público	3.3	3.1	3.4	3.8	3.5	4.0	2.4	2.3	2.3	2.5	3.3	3.1	3.4	n.a.	n.a.	n.a.
	Privado	0.3	0.3	0.4	1.8	1.6	2.0	0.3	0.4	0.3	0.4	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	<b>Total</b>	<b>0.9</b>	<b>0.7</b>	<b>1.0</b>	<b>2.8</b>	<b>2.4</b>	<b>3.1</b>	<b>0.8</b>	<b>0.9</b>	<b>0.6</b>	<b>0.9</b>	<b>1.8</b>	<b>1.6</b>	<b>2.0</b>	<b>0.8</b>	<b>0.7</b>	<b>0.9</b>
Secundaria	General público	1.0	0.8	1.2	2.6	1.9	3.3	1.0	0.8	0.8	1.2	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Técnica público	1.0	0.8	1.2	3.8	2.9	4.5	0.9	0.7	1.1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Telesecundaria público	2.5	1.9	3.0	4.2	3.4	5.0	2.2	1.7	2.7	3.0	2.5	2.5	3.5	2.4	1.9	2.9
	Trabajadores público	24.0	21.9	25.6	n.a.	n.a.	24.0	21.9	25.6	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	<b>Total</b>	<b>4.4</b>	<b>4.4</b>	<b>4.5</b>	<b>5.5</b>	<b>5.4</b>	<b>5.5</b>	<b>3.4</b>	<b>3.4</b>	<b>3.3</b>	<b>3.4</b>	<b>4.1</b>	<b>4.0</b>	<b>4.2</b>	<b>5.8</b>	<b>5.8</b>	<b>5.7</b>
Media superior	General público	0.6	0.4	0.7	2.7	1.4	3.7	0.6	0.4	0.7	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Técnica público	1.3	1.0	1.6	4.2	3.5	4.9	1.2	1.0	1.5	3.3	2.9	3.7	2.4	1.9	2.9	2.9
	Federal	6.4	5.5	7.2	16.5	19.5	13.7	6.2	5.4	7.1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Estatal	6.1	5.4	6.8	7.4	7.0	7.9	6.1	5.4	6.7	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	<b>Total</b>	<b>7.4</b>	<b>6.3</b>	<b>8.8</b>	<b>8.8</b>	<b>7.7</b>	<b>10.1</b>	<b>7.4</b>	<b>6.2</b>	<b>8.8</b>	<b>8.8</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>
Privado	16.0	15.7	16.3	11.1	9.7	12.5	16.0	15.7	16.4	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	
<b>Total</b>	<b>7.9</b>	<b>7.2</b>	<b>8.6</b>	<b>7.8</b>	<b>7.4</b>	<b>8.2</b>	<b>7.9</b>	<b>7.2</b>	<b>8.6</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	

\* En las escuelas multigrado todos los docentes atienden a alumnos de más de un grado escolar. En el caso del nivel educativo de primaria, se contabilizan como multigrado las escuelas con uno, dos o tres docentes a cargo de dos o más grados escolares por cada cien del total; además, todas las primarias comunitarias se consideran de organización multigrado. Para el nivel educativo de secundaria, son aquellas escuelas (telesecundarias y comunitarias) de organización completa con uno o dos docentes por cada cien del total; éstos, además de atender a alumnos de más de un grado, se encargan de todas las asignaturas del currículo de secundaria.

n.a. No aplica.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYE, 2021); el *Marco Geoestadístico Nacional. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Locales* (INEGI, 2020); y el *Índice Marginación por Localidad 2020* (Conapo, 2021).

Al completar los niveles educativos oportunamente aumenta la probabilidad de continuar los estudios en el rango de edad esperado para cada nivel. En general esto ha venido ocurriendo en nuestro país, pues se registran mayores proporciones de niños que ingresan oportunamente a la escuela y se ha reducido la proporción de estudiantes en situación de extraedad. Sin embargo, esta dinámica no es uniforme para todos; las probabilidades de rezago existen tanto en estudiantes en condiciones socioeconómicas de mayores carencias, como en quienes residen en localidades rurales pequeñas y, más todavía, en zonas de alta y muy alta marginación.

La proporción de estudiantes en situación de extraedad grave también puede variar según el grado de marginación de la localidad donde se ubica la escuela, así como por su condición multigrado. En educación primaria y secundaria, los estudiantes que asisten a escuelas en localidades de alta y muy alta marginación sustentaron porcentajes más altos de extraedad grave respecto a las de localidades con menor marginación; en las escuelas de organización multigrado se observó una situación similar, aunque las diferencias son menores.

En EMS, aunque la tasa fue bastante similar para el total del tipo educativo entre las localidades de alta y baja marginación, en los planteles de sostenimiento federal se observa una diferencia en detrimento de aquellos de las localidades más marginadas.

En primaria y secundaria, en ciertas entidades del sur del país, el porcentaje de estudiantes en situación de extraedad grave alcanzó niveles mayores a los observados en otras regiones, a saber:

- En primaria se alcanzaron porcentajes de 2.1% en Chiapas y 1.9% en Yucatán; mientras que en secundaria, Oaxaca y Yucatán alcanzaron 4.0 y 2.8%, respectivamente (tabla 3.3.2.2).
- En EMS, la situación de extraedad grave se presentó de forma pronunciada también en otras regiones del país con porcentajes mayores a 10.0% en entidades como Colima, Michoacán, Durango, Nuevo León, Jalisco y Nayarit.

Estos resultados, observados en conjunto con los de la gráfica 3.3.2.1 donde se observa que la extraedad grave es menor para los hombres que acuden a planteles de EMS ubicados en localidades de alta y muy alta marginación respecto a las localidades de menos marginación, sugieren que puede existir un efecto de autoselección, donde los jóvenes de los contextos menos favorables que logran acceder a este nivel educativo lo hacen con trayectorias más regulares.

**Tabla 3.3.2.2** Porcentaje de estudiantes en situación de extraedad grave por entidad federativa, según nivel o tipo educativo (2020-2021)

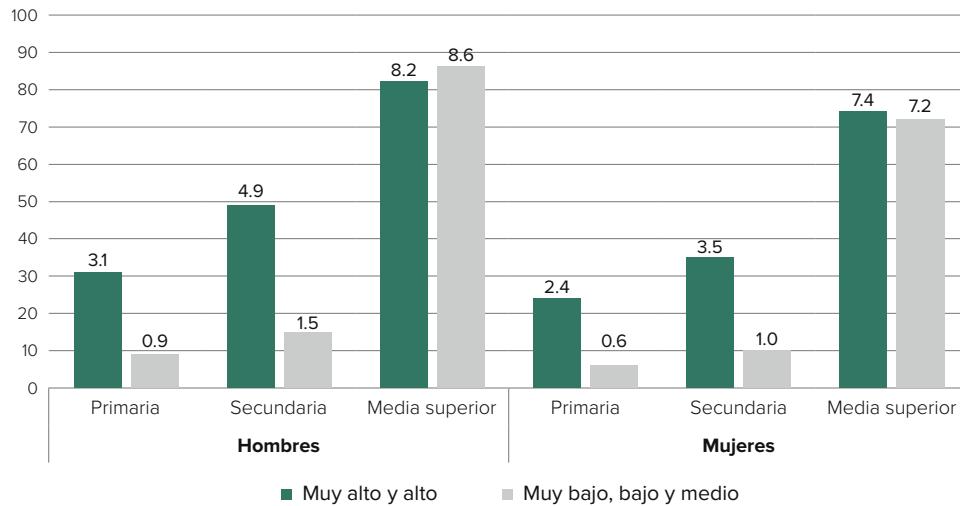
Entidad federativa	Nivel o tipo educativo		
	Primaria	Secundaria	Media superior
Aguascalientes	0.5	1.1	5.3
Baja California	0.7	1.4	7.3
Baja California Sur	0.6	1.0	5.5
Campeche	0.9	1.8	8.3
Coahuila	0.3	0.5	7.6
Colima	1.3	2.2	10.4
Chiapas	2.1	2.5	7.6
Chihuahua	1.2	1.2	6.5
Ciudad de México	0.7	1.2	9.6
Durango	0.6	1.2	10.8
Guanajuato	0.4	0.6	8.3
Guerrero	1.7	2.5	8.6
Hidalgo	0.3	0.7	5.0
Jalisco	1.4	1.3	12.3
México	0.4	0.7	6.0
Michoacán	1.6	1.7	10.7
Morelos	0.7	0.9	8.5
Nayarit	0.7	0.8	14.1
Nuevo León	0.4	0.8	12.3
Oaxaca	1.7	4.0	6.0
Puebla	0.6	0.9	6.4
Querétaro	0.5	0.9	5.8
Quintana Roo	1.2	1.8	9.3
San Luis Potosí	0.7	1.1	4.1
Sinaloa	0.4	0.9	6.1
Sonora	0.6	1.0	2.7
Tabasco	1.1	1.8	4.9
Tamaulipas	0.5	0.8	6.4
Tlaxcala	0.3	0.6	3.3
Veracruz	0.8	2.1	9.7
Yucatán	1.9	2.8	9.3
Zacatecas	0.4	1.0	6.9
<b>Total nacional</b>	<b>0.9</b>	<b>1.3</b>	<b>7.9</b>

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).





**Gráfica 3.3.2.1** Porcentaje de estudiantes en situación de extraedad grave por nivel o tipo educativo, según sexo y grado de marginación por localidad (2020-2021)



**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021); el *Marco Geoestadístico Nacional. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Locales* (INEGI, 2020); y el *Índice Marginación por Localidad 2020* (Conapo, 2021).

## Aprobación

En educación primaria, mujeres y hombres logran tasas de aprobación cercanas a 100%, mientras que en secundaria las mujeres obtienen una ventaja, la cual se amplía en media superior, cuya tasa fue de 87.6% para ellas y 80.3% para ellos.

La tasa de aprobación estima el número de estudiantes que, al final de un ciclo escolar, ha cubierto los requisitos académicos para avanzar al siguiente grado; así como a quienes se encontraban en el último grado de un nivel educativo y cubren el requisito para avanzar al siguiente. La estimación se realiza al final del ciclo escolar; en secundaria y EMS, al 30 de septiembre, es decir, después del periodo de regularización.<sup>16</sup> Su relevancia radica en que es uno de los factores de riesgo que pueden incidir en la interrupción temporal o definitiva de la trayectoria escolar de los estudiantes.

En educación primaria, prácticamente todas las niñas y los niños aprobaron el ciclo escolar 2019-2020 con una tasa de 99.4%. En secundaria y media superior, la aprobación disminuyó para, respectivamente, quedar en 96.0 y 84.1% al final del mismo ciclo escolar y en 97.8 y 91.0% después del periodo de regularización; en estos niveles, los estudiantes pueden acceder al siguiente grado del nivel, inclusive con cierto número de materias reprobadas, pero para concluir el nivel es indispensable haber aprobado todas las materias (tabla 3.3.3.1).

<sup>16</sup> Para el cálculo de la tasa de aprobación es necesario conocer cuántos alumnos acreditaron el grado –sea al final del ciclo escolar o después del periodo de regularización– y dividir la cantidad entre la matrícula total –al final del ciclo escolar–, todo multiplicado por 100. De esta forma, la construcción del indicador considera sólo a estudiantes que llegaron al final del periodo, no así a quienes se expulsó en el transcurso del ciclo.

**Tabla 3.3.3.1** Tasa de aprobación por nivel o tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento, según sexo y periodo (2019-2020)

Nivel o tipo educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Al final de cursos			Al 30 de septiembre		
		Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres
Primaria	General público	99.4	99.5	99.4	n.a.	n.a.	n.a.
	Indígena público	99.1	99.2	98.9	n.a.	n.a.	n.a.
	Comunitario público	99.8	99.8	99.7	n.a.	n.a.	n.a.
	Privado	98.9	98.9	98.9	n.a.	n.a.	n.a.
	<b>Total</b>	<b>99.4</b>	<b>99.4</b>	<b>99.3</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>
Secundaria	General público	95.4	96.9	93.8	97.5	98.3	96.7
	Técnica público	94.7	96.6	92.8	97.0	98.1	96.0
	Telesecundaria público	98.1	98.8	97.5	98.8	99.2	98.3
	Trabajadores público	92.6	94.9	90.9	94.3	95.8	93.1
	Comunitario público	99.8	99.9	99.7	99.8	99.9	99.7
	Privada	97.7	98.4	97.0	99.3	99.5	99.0
	<b>Total</b>	<b>96.0</b>	<b>97.4</b>	<b>94.6</b>	<b>97.8</b>	<b>98.5</b>	<b>97.1</b>
Media superior	Federal	80.5	85.0	75.8	88.2	91.2	85.1
	Estatad	87.2	90.4	83.8	93.4	95.1	91.5
	Autónomo	74.1	78.7	68.6	82.3	86.1	77.9
	Privado	87.5	90.0	84.8	94.4	95.5	93.2
	<b>Total</b>	<b>84.1</b>	<b>87.6</b>	<b>80.3</b>	<b>91.0</b>	<b>93.1</b>	<b>88.7</b>

n.a. No aplica.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

Conforme se avanza por los niveles y tipos educativos se observan tasas más altas de aprobación para las mujeres respecto a los hombres:

- En educación primaria ambos sexos alcanzaron una tasa de aprobación cercana a 100.0%. A partir de secundaria, hacia el fin del año escolar, hay una mayor reprobación entre los hombres.
- En EMS, al final del ciclo escolar, existe una diferencia de 7.3 puntos porcentuales en la tasa de aprobación, siendo más alta entre las mujeres con 87.6% que entre los hombres con 80.3%.
- Después del periodo de regulación –al 30 de septiembre–, la diferencia fue de 1.4 puntos porcentuales en secundaria y 4.4 puntos en EMS; en ambos casos las mujeres lograron regularizarse en mayor medida que los hombres.



El porcentaje de estudiantes que logra aprobar un grado escolar también muestra diferencias, según el tipo de servicio y sostenimiento de la escuela o plantel al que asiste, de acuerdo con lo siguiente:

- En educación secundaria, aquellas escuelas diseñadas para atender a trabajadores sustentaron la tasa más baja de aprobación, tanto al final de cursos como después del periodo de regularización: 92.6 y 94.3%, respectivamente.
- En EMS, los planteles de sostenimiento autónomo fue donde una menor proporción de estudiantes logró aprobar el grado escolar: 74.1% al final de cursos y 82.3% al 30 de septiembre.

Entre las entidades federativas se observa un patrón similar:

- En todas las entidades federativas la aprobación en primaria fue cercana a 100.0%, sólo en Ciudad de México y Baja California Sur fue menor a 98.0%.
- En secundaria, casi todas las entidades alcanzaron aprobaciones al final del ciclo arriba de 90.0%, con excepción de Durango cuya tasa fue de 88.8%; y, después de la regularización, aunque en diferente medida, todos los estados incrementaron sus aprobaciones.
- En EMS, al final del ciclo escolar, hubo 7 entidades con tasas de aprobación menor a 80.0%: Ciudad de México, Nuevo León, Querétaro, Sinaloa, Zacatecas, Guerrero y Nayarit, y solamente 4 estados mantuvieron esta aprobación por arriba de 90.0%: Colima, Puebla, Tlaxcala y Chiapas. Después del periodo de regularización, Zacatecas, Querétaro y Nuevo León incrementaron su aprobación en EMS en más de 11 puntos porcentuales (tabla 3.3.3.2).

**Tabla 3.3.3.2** Tasa de aprobación por entidad federativa, según nivel educativo y periodo (2019-2020)

Entidad federativa	Nivel o tipo educativo				
	Primaria	Secundaria		Media superior	
		Fin de ciclo	Al 30 de septiembre	Fin de ciclo	Al 30 de septiembre
Aguascalientes	99.6	91.9	94.7	85.2	91.0
Baja California	99.3	94.9	96.7	83.5	91.0
Baja California Sur	97.9	99.3	99.7	82.6	91.0
Campeche	98.4	96.7	98.3	84.3	94.2
Coahuila	99.8	96.9	98.2	83.4	91.8
Colima	98.8	95.6	97.8	90.3	93.8
Chiapas	99.1	97.0	98.1	94.1	97.2
Chihuahua	99.6	92.0	95.3	80.0	89.2
Ciudad de México	97.4	96.8	98.0	72.7	79.0
Durango	99.8	88.8	94.3	83.2	91.5
Guanajuato	99.9	97.5	98.5	81.7	89.9
Guerrero	99.4	95.3	97.4	78.4	83.8
Hidalgo	99.8	97.3	98.9	86.4	93.3
Jalisco	99.7	96.6	98.1	83.7	89.5
México	99.9	98.3	99.2	89.1	95.0
Michoacán	98.5	90.4	94.9	85.0	92.7
Morelos	99.7	98.4	99.2	82.9	90.5
Nayarit	99.5	95.4	98.0	78.8	89.5
Nuevo León	99.7	95.7	97.8	76.3	88.6
Oaxaca	98.6	97.5	98.6	86.8	93.5
Puebla	99.8	99.1	99.5	91.4	95.1
Querétaro	99.5	91.7	95.9	76.7	88.1
Quintana Roo	99.5	95.5	97.7	86.8	91.9
San Luis Potosí	99.5	93.9	97.0	81.8	91.8
Sinaloa	98.4	91.3	95.5	77.9	88.3
Sonora	99.8	95.3	97.5	83.0	90.0
Tabasco	99.8	98.5	99.5	87.6	93.0
Tamaulipas	99.9	95.5	97.0	87.4	93.0
Tlaxcala	99.9	97.6	99.1	93.2	97.0
Veracruz	99.3	96.1	98.1	87.8	94.3
Yucatán	98.3	91.4	95.5	81.8	89.6
Zacatecas	99.8	91.7	95.6	78.4	89.7
<b>Total nacional</b>	<b>99.4</b>	<b>96.0</b>	<b>97.8</b>	<b>84.1</b>	<b>91.0</b>

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).



## Desafiliación escolar

De la totalidad de NNAJ que logran acceder a la escuela, no todos terminan los niveles obligatorios. La desafiliación es uno de los fenómenos que trunca definitivamente la trayectoria escolar y aunque su origen es multicausal, pues se relaciona con aspectos que pueden traspasar los límites de la escuela –como condiciones socioeconómicas, familiares, comunitarias y personales– no exime a los actores involucrados en el proceso educativo de implementar medidas que reduzcan el riesgo. Esto se daría a través de mecanismos de atención a las necesidades de cada alumno en situación de riesgo, de compatibilizar la oferta educativa con las expectativas de los estudiantes y de ofrecer una educación pertinente y digna para contribuir a evitar, en cierta medida, que el entorno escolar los expulse.

Los estudiantes desafiliados son colocados en una situación de mayor vulnerabilidad, especialmente si la separación de la escuela ocurre en las primeras etapas de la educación formal. Sin embargo, incluso cuando la desafiliación ocurra en etapas escolares posteriores, el hecho de que un estudiante sea expulsado del sistema educativo indica una incapacidad del propio SEN para garantizar la educación obligatoria que marca la ley.

La tasa de desafiliación escolar sirve para conocer la magnitud en que los estudiantes se desincorporan de la escuela y mide la proporción de NNAJ que no concluyen un ciclo escolar en algún grado de determinado nivel educativo, o la proporción de quienes, sin haber concluido el nivel, no se inscriben en el siguiente ciclo escolar (tabla 3.3.4.1).<sup>17</sup>

- Aunque la tasa de desafiliación en educación primaria fue baja con 0.4% en comparación con otros niveles educativos, se estima que poco más de 54 mil niñas y niños que estaban matriculados al inicio del ciclo escolar 2019-2020 ya no se inscribieron en el ciclo 2020-2021.
- En esta misma condición se encontraron cerca de 173 mil adolescentes en educación secundaria: la tasa de desafiliación representó 2.7%.

En la educación media superior la desafiliación escolar es relevante por diversas razones: por el momento de la vida en que se encuentran quienes la estudian, pues es una etapa de preparación para transitar a la adultez y donde se observa un crecimiento relevante de las responsabilidades; por ser el último tramo del conjunto obligatorio y, no menos importante, por ser el tipo educativo donde existe la mayor desincorporación de jóvenes del sistema escolar:

<sup>17</sup> Es importante recalcar que, desde la edición anterior de *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2021*, Mejoredu se distanció del concepto de *abandono escolar* por considerar que se responsabiliza a los estudiantes de la interrupción de sus estudios, sin tomar en cuenta factores de distinto tipo –contextos social, económico, familiar e incluso escolar–, que al constituirse en barreras, obstaculizan el desarrollo de trayectorias completas e ininterrumpidas.

En el ciclo escolar 2019-2020, de la educación primaria, 54 303 niñas y niños fueron desafiliados del sistema educativo y ya no se inscribieron al ciclo 2020-2021; en secundaria fueron 172 816 adolescentes y 530 943 jóvenes de media superior.

**Tabla 3.3.4.1** Tasa de desafiliación escolar por nivel o tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento, según sexo (2019-2020)

Nivel o tipo educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Tasa de desafiliación			Estudiantes que se desafilian		
		Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres
Primaria	General público	-0.8	-0.8	-0.7	-90 320	-48 335	-41 985
	Indígena público	-0.5	-0.5	-0.4	-3 809	-2 036	-1 773
	Comunitario público	1.5	1.4	1.6	1 439	662	777
	Privado	10.7	10.3	11.0	146 993	69 776	77 217
	<b>Total</b>	<b>0.4</b>	<b>0.3</b>	<b>0.5</b>	<b>54 303</b>	<b>20 067</b>	<b>34 236</b>
Secundaria	General público	2.1	1.3	2.8	55 221	17 676	37 545
	Técnica público	2.6	1.7	3.4	43 534	14 517	29 017
	Telesecundaria pública	3.1	2.5	3.7	42 018	16 376	25 642
	Trabajadores público	-0.9	-1.6	-0.4	-160	-119	-41
	Comunitario público	6.1	6.0	6.1	2 874	1 405	1 469
	Privada	4.8	4.4	5.2	29 329	13 464	15 865
<b>Total</b>	<b>2.7</b>	<b>2.0</b>	<b>3.4</b>	<b>172 816</b>	<b>63 319</b>	<b>109 497</b>	
Media superior	Federal	10.8	8.6	12.9	118 419	46 762	71 657
	Estatad	9.7	7.4	12.1	239 220	91 479	147 741
	Autónomo	3.3	2.1	4.7	21 553	7 241	14 312
	Privado	16.3	14.5	18.1	151 751	71 017	80 734
	<b>Total</b>	<b>10.3</b>	<b>8.3</b>	<b>12.5</b>	<b>530 943</b>	<b>216 499</b>	<b>314 444</b>

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio y fin del ciclo escolar 2019-2020 e inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

- En el ciclo escolar 2019-2020, 530 943 jóvenes que cursaban la EMS y, sin haberla concluido, no se inscribieron al ciclo 2020-2021 dentro de las modalidades escolarizada y mixta,<sup>18</sup> lo que equivale a 10.3% de quienes inicialmente se habían matriculado.

Además, las desagregaciones de la tabla 3.3.4.1 permiten obtener dos conclusiones relevantes:

- Las mujeres se desafilieron en menor proporción que los hombres tanto en educación primaria como en secundaria y EMS; además, la diferencia entre ambos géneros aumentó conforme avanzaron de nivel. En el ciclo escolar 2019-2020 dichas diferencias fueron de 0.2, 1.4 y 4.2 puntos porcentuales, respectivamente.
- Entre los distintos tipos de servicios educativos, que en los hechos mostraron una estratificación de las condiciones en las que operó cada escuela, se apreció un alza en las tasas de desafiliación en aquellos situados en comunidades

<sup>18</sup> Se hace énfasis en la modalidad porque posiblemente algunos de quienes se desincorporaron de las opciones presenciales, transitaron hacia la modalidad no escolarizada.

de más alta marginación, los cuales registraron las mayores desventajas en cuanto a infraestructura, equipamiento y disponibilidad de personal docente (véase capítulo 6).

- En educación primaria y secundaria, las escuelas comunitarias presentaron una proporción alta de estudiantes que abandonaron estos niveles educativos: 1.5 y 6.1%, respectivamente. Mientras en EMS, los planteles de sostenimientos federal y los privados experimentaron la mayor desincorporación de jóvenes a las aulas, con tasas de 10.8 y 16.3%, respectivamente.

De esta forma, en la tabla 3.3.4.2 puede observarse que un mejor contexto socioeconómico no se traduce siempre en una menor tasa de desafiliación, pues para varias entidades de menor desarrollo socioeconómico el indicador es inferior a los de otras con mejores condiciones, especialmente en educación media superior. Idealmente, cuando en todo el país se garantice el derecho de todas y todos los niños a asistir a los centros escolares, permanecer en éstos y avanzar entre grados y niveles educativos hasta completar su educación obligatoria, entonces no existirá alguna asociación entre condiciones sociales y económicas de la entidad y el desempeño escolar medido a través de la desafiliación escolar. No obstante, los datos sugieren que las autoridades estatales tienen mucho por hacer para garantizar la permanencia de todos los estudiantes en sus sistemas educativos; por ejemplo:

- En primaria y secundaria, Michoacán registró las tasas más altas de desafiliación escolar, con 2.2 y 5.6%, respectivamente; el resto de las entidades obtuvo tasas inferiores a 1.5% en primaria y sólo Durango superó 5% en secundaria con 5.1%.
- En EMS, 22 entidades alcanzaron tasas de desafiliación escolar mayores o iguales a 10.0%; las más altas se observaron en Guanajuato con 14.1% y Morelos con 14.7% (tabla 3.3.4.2).

**Tabla 3.3.4.2** Tasa de desafiliación escolar por entidad federativa, según nivel o tipo educativo (2019-2020)

Entidad federativa	Nivel o tipo educativo		
	Primaria	Secundaria	Media superior
Aguascalientes	0.3	3.2	11.5
Baja California	0.1	2.1	11.3
Baja California Sur	1.2	0.9	8.0
Campeche	0.5	2.1	11.0
Coahuila	-0.4	1.8	11.5
Colima	1.0	3.3	12.4
Chiapas	0.8	4.2	9.0
Chihuahua	0.4	3.1	11.6
Ciudad de México	0.4	1.5	13.8
Durango	0.6	5.1	12.4
Guanajuato	0.6	2.8	14.1
Guerrero	0.2	3.3	10.1
Hidalgo	0.0	1.7	10.5
Jalisco	0.2	2.8	1.5
México	1.2	2.6	11.1
Michoacán	2.2	5.6	12.5
Morelos	1.0	3.2	14.7
Nayarit	-0.3	2.4	7.3
Nuevo León	-0.5	1.0	11.7
Oaxaca	-4.4	2.1	12.5
Puebla	0.7	3.2	10.5
Querétaro	0.5	3.2	13.0
Quintana Roo	1.4	2.4	10.3
San Luis Potosí	0.4	3.2	10.4
Sinaloa	0.5	1.9	10.0
Sonora	0.3	1.8	8.8
Tabasco	0.2	1.7	8.5
Tamaulipas	0.3	2.5	9.4
Tlaxcala	0.1	1.8	6.9
Veracruz	0.4	2.7	5.8
Yucatán	0.5	2.7	9.8
Zacatecas	0.1	4.0	10.9
<b>Total nacional</b>	<b>0.4</b>	<b>2.7</b>	<b>10.3</b>

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio y fin del ciclo escolar 2019-2020 e inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).





Indicador principal  
de seguimiento a la mejora  
continua de la educación

## Desafiliación escolar

La tarea primordial del Sistema Educativo Nacional (SEN) es garantizar que los NNAJ accedan a la escuela, permanezcan en las aulas, transiten oportunamente entre grados y niveles educativos y egresen al menos de los niveles obligatorios. En ese sentido, el Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Cámara de Diputados, 2021) y el Artículo 5o de la Ley General de Educación (Cámara de Diputados, 2019) establecen que el Estado debe garantizar el derecho a la educación en igualdad de oportunidades para todas y todos.

La tasa de desafiliación escolar constituye uno de los principales indicadores que permite dar seguimiento al cumplimiento pleno de este derecho fundamental y valorar si se han generado las condiciones necesarias para que todos los estudiantes permanezcan en la escuela y transiten entre grados y niveles educativos de forma ininterrumpida en la educación obligatoria.

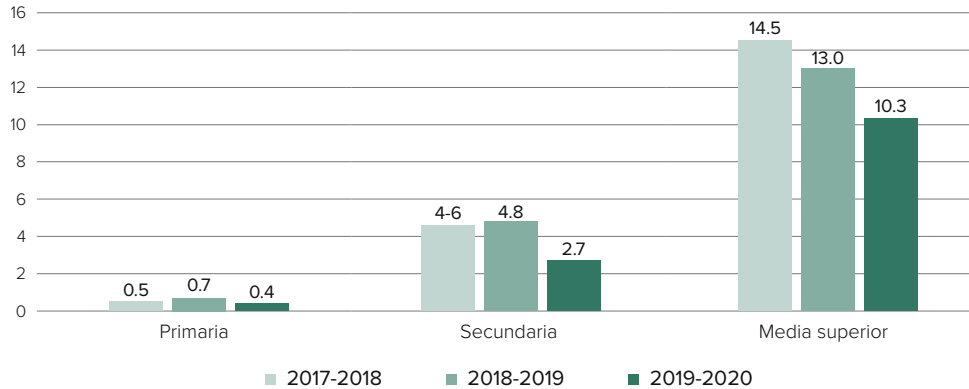
En los 3 últimos ciclos escolares, se ha realizado un seguimiento puntual que permite observar que la evolución de la desafiliación es diferente en cada nivel educativo, a saber:

- En primaria, casi todos los estudiantes lograron permanecer en la escuela hasta concluir este nivel, a pesar del ligero incremento que registró la tasa de desafiliación escolar entre los ciclos escolares 2017-2018 y 2018-2019, de 0.5 a 0.7 puntos porcentuales, y se redujo a 0.4 en el ciclo 2019-2020.
- En educación secundaria, aunque la magnitud resultó mayor, el comportamiento fue el mismo, la tasa de desafiliación escolar para los ciclos escolares 2017-2018, 2018-2019 y 2019-2020 fue, respectivamente, de 4.6, 4.8 y 2.7 puntos porcentuales (gráfica 3.3.4.1).
- En educación media superior, a pesar de que la tasa de desafiliación mostró una clara disminución en los últimos ciclos escolares, fue la más alta entre todos los niveles de la educación obligatoria.

De acuerdo con cifras preliminares (SEP-DGPPYEE, 2021), en el ciclo escolar 2020-2021 se registró un repunte en la tasa de desafiliación de EMS con 10.8%, el cual rompió con la tendencia a la baja aquí mostrada.

Continúa ►

**Gráfica 3.3.4.1** Tasa de desafiliación escolar por nivel o tipo educativo (2017-2018 a 2019-2020)



**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2017-2018 a 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

Este incremento está relacionado con la caída de la matrícula y de la tasa de cobertura en este nivel durante los ciclos escolares marcados por la pandemia por covid-19 (ver recuadros R2.1 en el capítulo 2 y R3.1) y resulta necesario darle seguimiento para generar acciones que contrarresten la disminución lo antes posible.

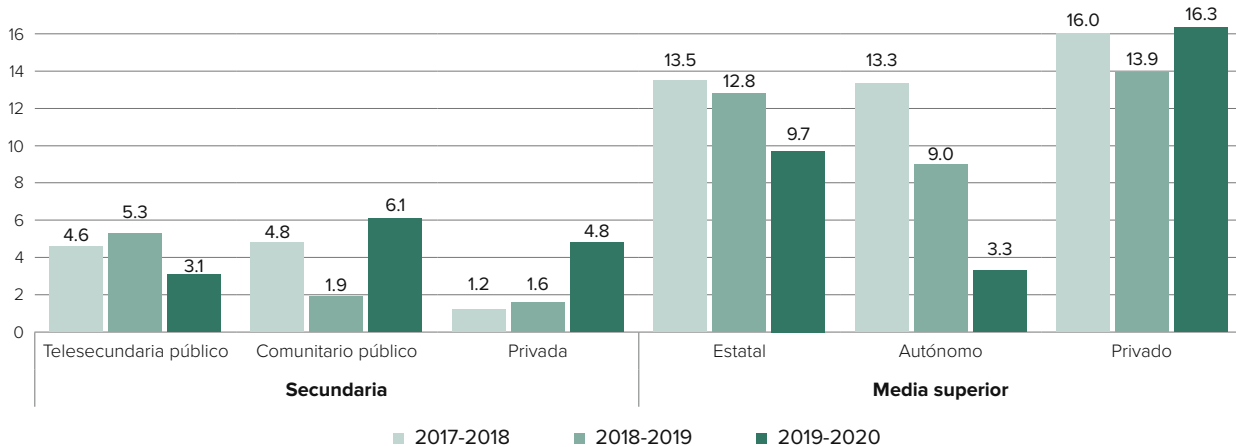
El análisis por tipo de servicio y sostenimiento permite observar resultados contrastantes:

- Mientras que en las telesecundarias públicas la desafiliación escolar aumentó en el ciclo escolar 2018-2019 y disminuyó en el ciclo 2019-2020; en las secundarias comunitarias públicas el comportamiento fue inverso. Cabe señalar que ambos tipos de servicio tienen como similitud atender a estudiantes en contextos de vulnerabilidad.
- En el ciclo escolar 2019-2020 la tasa de desafiliación en escuelas de sostenimiento privado sufrió un ascenso atípico respecto a los ciclos anteriores: en primaria la tasa fue de 10.7%, en secundaria de 6.1% y en EMS de 16.3%.
- En los 10 ciclos escolares anteriores al 2019-2020, se observaron tasas de desafiliación de alrededor de 2.0% en las primarias privadas, mientras que en las secundarias del mismo tipo no pasaron de 1.6%.
- En EMS, aunque se presentaron tasas con valores altos, no habían llegado al nivel que se observó en el último ciclo de referencia. Esto coincidió con la caída observada en la matrícula de NNAJ inscritos en los centros escolares privados de educación obligatoria en el periodo de la pandemia por covid-19 –ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021–.



Estos cambios pueden estar relacionados con la salida de estudiantes de instituciones privadas debido a la viabilidad de la modalidad a distancia valorada por los padres de familia versus el costo de la colegiatura, a una salida por una circunstancia económica derivada de la contingencia sanitaria y a un traslado de estos estudiantes a las opciones de educación pública. Esto último se sustenta al observar que las tasas de desafiliación en las primarias y secundarias generales públicas disminuyeron en el mismo periodo, e incluso fueron negativas; es decir, se matricularon más alumnos de los que se desafiliaron.

**Gráfica 3.3.4.2** Tasa de desafiliación escolar en educación secundaria y educación media superior, según tipo de servicio y sostenimiento seleccionado (2017-2018 a 2019-2020)



**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2017-2018 a 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

Para el análisis de la tasa de desafiliación en el contexto de la pandemia debe tomarse en cuenta que sólo considera a los estudiantes que estaban dentro del sistema educativo de un ciclo escolar a otro. Esto es importante ya que si se analiza de forma aislada se puede llegar a conclusiones contradictorias. Por ejemplo, al final del ciclo escolar 2017-2018, la tasa de desafiliación en secundaria fue de 4.6% y pasó a 4.8% hacia el final del 2018-2019. Es decir, aumentó el número de adolescentes que estando inscritos en el ciclo escolar 2018-2019 ya no se inscribieron al siguiente. Sin embargo, la tasa correspondiente a 2019-2020 bajó a 2.7% y a 2.0% en el 2020-2021. Estas cifras pudieran parecer confusas para quien espera ver el efecto negativo de la contingencia sanitaria reflejado en las tasas de desafiliación escolar, no obstante, tiene una explicación lógica:

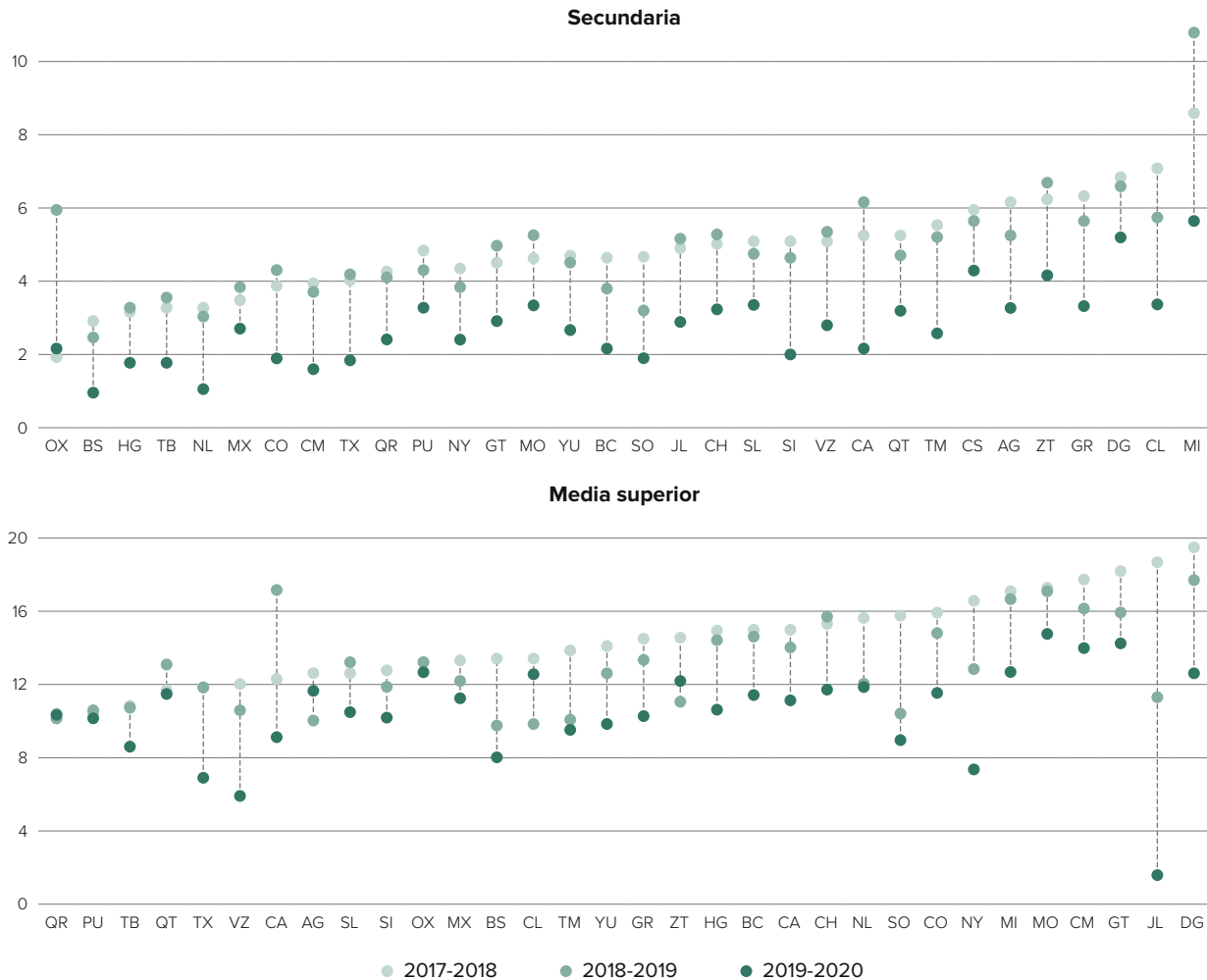
1. En el nivel secundaria se presentó el menor decremento en la matriculación y en la tasa de matriculación neta –incluso aumentó en el ciclo 2020-2021–.
2. Además, la disminución de la matrícula se dio principalmente en las escuelas privadas que constituye 9.0% del total en ese nivel educativo.
3. Uno de los componentes para el cálculo de las tasas de desafiliación se refiere a los nuevos ingresos, cuando éstos disminuyen al igual que la matrícula de un ciclo a otro –como fue el caso en secundaria–, las tasas de desafiliación pueden esconder el efecto de la desincorporación de los estudiantes ya inscritos en los centros escolares y que por alguna razón ya no se inscribieron al siguiente ciclo escolar.

Un análisis similar se puede utilizar para las tasas de desafiliación de primaria que fueron 0.7% en el ciclo escolar 2018-2019 y disminuyeron a 0.4% en 2019-2020 y 2020-2021.

En las entidades federativas también se observan resultados contrastantes. Por ejemplo, Oaxaca sustentó la menor tasa de desafiliación en educación secundaria en el ciclo escolar 2017-2018 con 1.9%, pero ésta aumentó drásticamente en el ciclo 2018-2019 con 5.9%, y disminuyó en el ciclo 2019-2020 para situarse cerca de su estado inicial con 2.1%. Michoacán, la entidad con el indicador más alto en el ciclo 2017-2018, aunque con una mayor variación, tuvo un comportamiento similar. Por otro lado, en Baja California y Sonora la desafiliación en secundaria ha disminuido paulatinamente, siendo parte del grupo de entidades con los indicadores más bajos en el último ciclo disponible (gráfica 3.3.4.3).



**Gráfica 3.3.4.3** Tasa de desafiliación escolar en educación secundaria y media superior por entidad federativa (2017-2018 a 2019-2020)



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2017-2018 a 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

En educación media superior, Quintana Roo y Puebla fueron las entidades con menores tasas de desafiliación en el ciclo escolar 2017-2018 –10.3% en cada caso–, sin embargo, no mostraron mayores variaciones en los siguientes dos ciclos escolares, por lo que permanecen en una situación similar. Jalisco, por su parte, registró disminuciones amplias y consistentes en los últimos dos ciclos; en una situación similar se encontraron Nayarit, Sonora y Tlaxcala.





### R3.2 Causas de la desafiliación escolar y de no inscripción durante la contingencia sanitaria

Entre noviembre y diciembre de 2021, el INEGI levantó la *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación* (INEGI, 2022a), para indagar sobre la inscripción en los ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022, así como los motivos para no conclusión y no inscripción. La encuesta se recabó de manera telefónica y la población objetivo fue la de 0 a 29 años en todo el territorio nacional. Si bien los resultados de esta encuesta no permiten sustituir las cifras oficiales de deserción escolar<sup>19</sup> debido a la manera en que se recopiló la información, el cuestionario ahonda sobre las principales razones que orillaron a los estudiantes a dejar la escuela antes de concluir el ciclo escolar 2020-2021 y a no inscribirse en el siguiente ciclo, el 2021-2022.

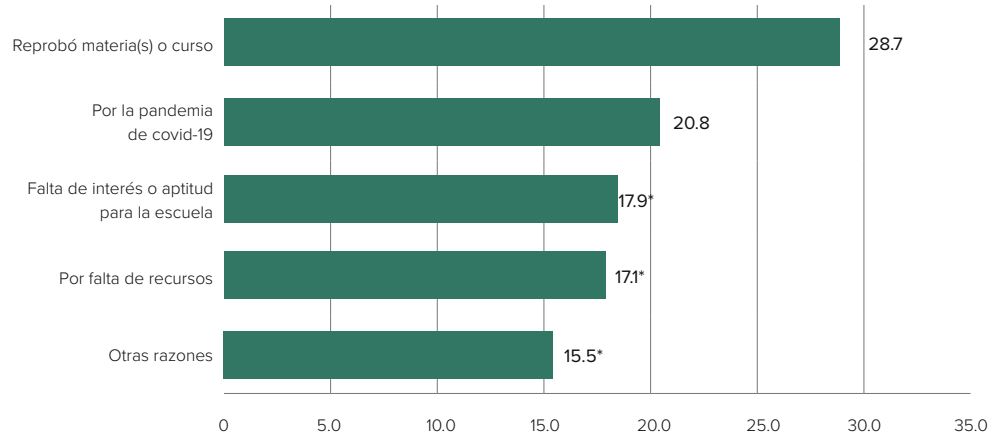
Del total de estudiantes matriculados en la educación obligatoria en el ciclo escolar 2020-2021, se estima que alrededor de 1.4% no concluyó el ciclo. Según la encuesta, 28.7% dejó la escuela porque reprobó materias o el curso debido a su bajo aprovechamiento escolar y 20.8% lo hizo por razones relacionadas con la pandemia por covid-19. El resto se desafilió por falta de interés o aptitud para la escuela –17.9%–, por falta de recursos –17.1%– o por otras razones –15.5%–, como pueden ser una discapacidad física o mental, unión o embarazo, problemas personales, entre otras (gráfica R3.2a).

Asimismo, la encuesta levantada muestra que 17.5% del total de población en edad para cursar la educación obligatoria no se inscribió al ciclo escolar 2021-2022. Las principales razones fueron falta de recursos –21.3%–, falta de interés o aptitud para la escuela –21.0%– y la pandemia por covid-19 –17%–. Otro 9.8% consideraba que no tenía la edad para asistir a la escuela, 4.5% se unió, casó o embarazó; alrededor de 3.3% tenía problemas personales y 3.1% declaró que no había escuela en su lugar de residencia o que ésta se encontraba lejos. También la presencia de alguna discapacidad fue razón por la que 2.1% de NNAJ no se inscribiera en la escuela y el hecho de reprobado materias o el curso fue causante de que de 1.9% no regresara a inscribirse. El resto, 16.1%, no se matriculó por motivos distintos a los aquí descritos (gráfica R3.2b).

<sup>19</sup> Una estimación inicial con base en la *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia a la Educación* (INEGI, 2022a) muestra que en el ciclo escolar 2020-2021 la tasa de desafiliación en educación primaria fue de 0.4%, 2.0% en secundaria y 10.8% en EMS. Las cifras preliminares de la SEP arrojan valores de 0.4, 1.1 y 10.4%, respectivamente.



**Gráfica R3.2a** Distribución de las razones por las que la población inscrita a educación obligatoria en el ciclo escolar 2020-2021 no terminó el grado escolar

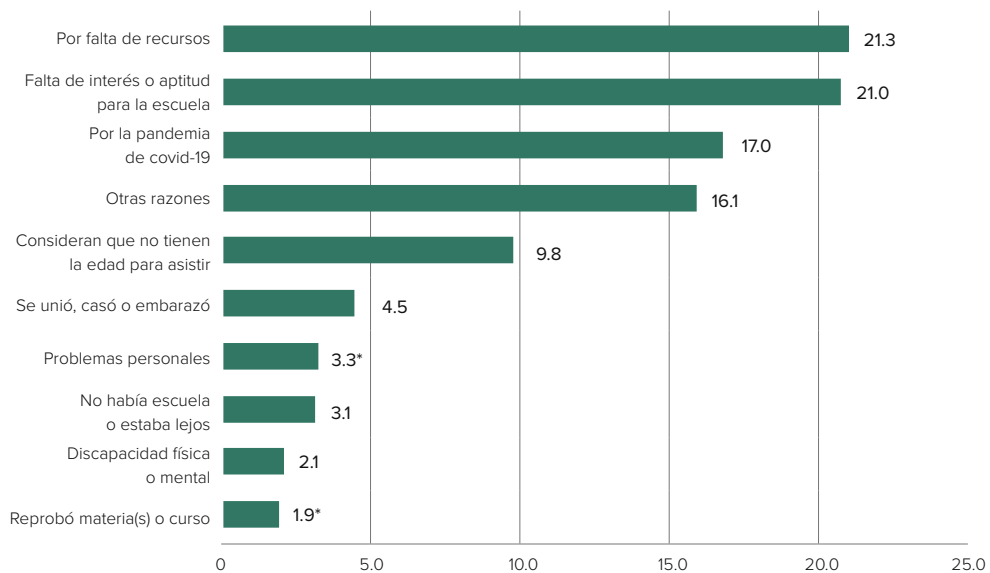


\* Estimación con un nivel de precisión moderada: coeficiente de variación en el rango de [15, 30%].

Nota: la población inscrita a educación obligatoria incluye a los matriculados en educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional sobre el Acceso y Permanencia en la Educación 2021* (INEGI, 2022).

**Gráfica R3.2b** Distribución de las principales razones por las que la población en edad escolar no está inscrita al ciclo escolar 2021-2022



\* Estimación con un nivel de precisión moderada: coeficiente de variación en el rango de [15, 30%].

Nota: la población en edad escolar considera un rango de edad de 3 a 19 años.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional sobre el Acceso y Permanencia en la Educación 2021* (INEGI, 2022).



## Eficiencia terminal

Un sistema educativo es más eficiente cuando ofrece las condiciones para que todos los estudiantes que ingresan a un nivel educativo egresen en el tiempo esperado; es decir, sin repetir algún grado o suspender temporalmente sus estudios. La tasa de eficiencia terminal da cuenta de este resultado al relacionar el número de estudiantes que concluye un determinado nivel educativo con el de estudiantes que ingresa al mismo nivel tantos ciclos escolares atrás como dure éste: 6 ciclos para primaria y 3 para secundaria. En algunos bachilleratos generales existen planes de estudio que se cursan en 2 años, por tanto, aunque la duración más común de la EMS es de 3 años, el indicador considera aquellos que deberían concluirse en 2.

- La educación primaria, además de estar muy próxima a la cobertura universal (véase apartado Cobertura escolar en este capítulo), ha logrado que casi todos quienes se inscriben al primer grado del nivel logren concluirlo en el tiempo esperado. Al final del ciclo escolar 2019-2020 egresaron 96 de cada 100 niñas y niños que ingresaron a primer grado 6 ciclos escolares antes.
- En educación secundaria, de cada 100 adolescentes que ingresaron al nivel, alrededor de 88 lograron concluirlo en 3 años. Esta caída evidentemente obedece a un aumento en las tasas de reprobación, así como a un mayor número de estudiantes que se separaron de sus estudios antes de concluir este nivel (tabla 3.3.5.1).
- En EMS disminuye la probabilidad de que los jóvenes concluyan el nivel en el tiempo esperado. En este tipo educativo es donde se visualiza el mayor reto para mejorar la eficiencia del SEN, pues únicamente 67 de cada 100 jóvenes que se matriculan lograron egresar en el tiempo previsto. De esta forma, una tercera parte de los estudiantes que se matricula en este tipo educativo experimenta fenómenos de reprobación o interrupción temporal o definitiva de sus estudios que les impiden mantener una trayectoria regular.

**Tabla 3.3.5.1** Tasa de eficiencia terminal por nivel o tipo educativo y ámbito, según sexo (2019-2020)

Nivel o tipo educativo	Total			Ámbito					
				Rural			Urbano		
	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres
Primaria	96.0	96.5	95.6	91.1	91.5	90.8	97.2	97.7	96.7
Secundaria	88.5	91.0	86.0	85.4	87.2	83.6	88.9	91.6	86.3
Media superior	66.6	71.1	62.1	78.4	82.7	74.5	64.7	69.3	60.1

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio de los ciclos escolares 2014-2015, 2017-2018, 2018-2019, fin de los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).



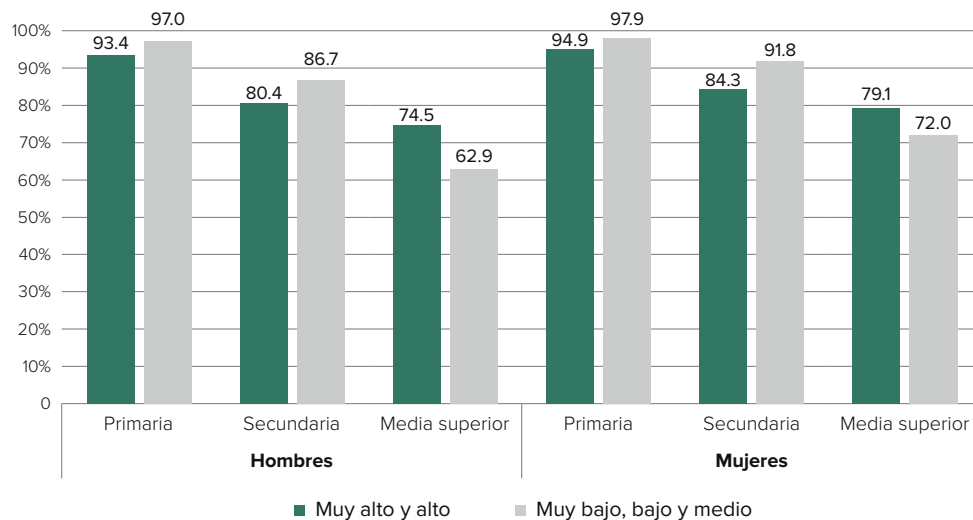


El mayor reto para mejorar la eficiencia del sistema educativo se ubica en la educación media superior, pues se estima que sólo 67 de cada 100 jóvenes que se matriculan logran egresar en el tiempo previsto.

En todos los niveles educativos, las mujeres alcanzan tasas de eficiencia terminal superiores a las de los hombres. En el ciclo escolar 2019-2020 las diferencias en educación primaria, secundaria y EMS fueron, respectivamente, de 0.9, 5 y 9 puntos porcentuales, indistintamente del ámbito de la localidad donde se ubican los centros escolares, incluso aumentan ligeramente en las zonas urbanas, con brechas de 1, 5.3 y 9.2 puntos porcentuales, en el mismo orden.

El grado de marginación de la localidad donde se ubica la escuela está relacionado con la probabilidad de que los estudiantes concluyan un nivel educativo en el tiempo previsto, aunque con ciertas diferencias por nivel escolar. En primaria y secundaria, tanto hombres como mujeres, tienen menor probabilidad de egresar del nivel en el número de años esperado cuando asisten a escuelas ubicadas en localidades de alta o muy alta marginación; no obstante, en EMS la situación se invierte, pues los hombres y las mujeres de las localidades más marginadas sustentan mayores tasas de eficiencia terminal (gráfica 3.3.5.1). Aunque puede parecer contradictorio, este resultado tiene su base en el fenómeno de autoselección: en educación básica los estudiantes de contextos menos favorables enfrentan mayores problemas para mantener una trayectoria regular, pero aquellos que logran ingresar a EMS ya han superado ciertas barreras que su contexto les impone, por lo que se encuentran en mejores condiciones para concluir en el tiempo previsto.

**Gráfica 3.3.5.1** Tasa de eficiencia terminal por nivel o tipo educativo, según sexo y grado de marginación por localidad (2019-2020)



**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2014-2015, 2017-2018, 2018-2019 y 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021); el *Marco Geoestadístico Nacional. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Localidades* (INEGI, 2020); y el *Índice Marginación por Localidad 2020* (Conapo, 2021).

El análisis por entidad federativa muestra que la eficiencia terminal se ve afectada por las desiguales tasas de cobertura y matriculación, ya comentadas. Por ejemplo, en Tlaxcala, un niño que inicia en determinado ciclo escolar tiene más probabilidad de concluir la educación obligatoria en los tiempos idealmente establecidos que uno en Michoacán o Guerrero, entidades que registraron tasas de eficiencia terminal menores a 90.0% en educación primaria, muy por debajo del promedio nacional:

- En Baja California Sur, Hidalgo, Nuevo León, Quintana Roo y Querétaro la tasa de eficiencia terminal en primaria superó 100.0%, que, teóricamente es imposible, pero obedece a las limitaciones técnicas del indicador.<sup>20</sup>
- En educación secundaria, fue Michoacán la entidad con el resultado más bajo con 78.3%; en el resto de las entidades, la eficiencia fue mayor a 80.0% y en 10 de ellas superó 90.0%.
- La EMS muestra una mayor variabilidad entre las entidades federativas, aunque en ningún caso alcanzó 80.0%; destaca Ciudad de México, que a pesar de ser la única entidad con cobertura universal en este tipo educativo (tabla 3.2.4.2), derivada de una amplia oferta de servicios y modalidades, no ha logrado que los estudiantes concluyan la educación media superior en el tiempo previsto, lo que la convierte en la entidad con la eficiencia terminal más baja con 58.3% (tabla 3.3.5.2).

A partir de estos resultados se puede observar que, incluso en las entidades que presentan las tasas más elevadas de eficiencia terminal, una proporción importante de su población no logra concluir la educación obligatoria o no lo hace oportunamente. Es relevante puntualizar el comportamiento de este indicador especialmente en secundaria y EMS, pues no sólo hay un importante descenso en la eficiencia terminal después de concluir la educación primaria, sino que además se observan valores más dispares entre las entidades federativas.


<sup>20</sup> La tasa de eficiencia terminal no toma en cuenta la aprobación, la reprobación o la desafiliación que se presentan a lo largo de la trayectoria escolar, así que no es posible asegurar que el dato de los estudiantes egresados provenga exactamente de aquellos de nuevo ingreso inscritos en determinado número de ciclos escolares atrás. Por tanto, el numerador puede ser mayor o igual al denominador, ocasionando que el indicador tome valores por arriba de 100% (véase ficha técnica 3.3.5 en el anexo).



**Tabla 3.3.5.2** Tasa de eficiencia terminal por entidad federativa, según nivel o tipo educativo (2019-2020)

Entidad federativa	Nivel o tipo educativo		
	Primaria	Secundaria	Media superior
Aguascalientes	98.1	86.1	68.9
Baja California	98.8	90.9	65.0
Baja California Sur	101.4	95.6	72.3
Campeche	92.7	87.1	68.0
Coahuila	97.8	89.2	67.2
Colima	93.9	85.1	68.1
Chiapas	92.6	84.7	67.5
Chihuahua	99.3	86.8	61.3
Ciudad de México	93.7	91.9	58.3
Durango	95.2	83.4	62.5
Guanajuato	97.3	88.4	60.5
Guerrero	89.4	84.3	66.3
Hidalgo	101.5	92.6	64.6
Jalisco	94.8	87.4	70.1
México	96.8	91.2	67.7
Michoacán	89.1	78.3	61.8
Morelos	95.0	88.4	61.5
Nayarit	99.3	89.3	71.9
Nuevo León	102.2	93.4	67.1
Oaxaca	95.4	84.6	64.3
Puebla	97.7	89.1	73.1
Querétaro	103.4	88.0	66.3
Quintana Roo	102.7	92.5	73.7
San Luis Potosí	96.8	87.7	70.9
Sinaloa	96.8	89.6	68.9
Sonora	96.5	90.1	67.0
Tabasco	94.2	91.5	75.7
Tamaulipas	95.1	87.5	72.3
Tlaxcala	99.9	91.4	72.6
Veracruz	92.6	87.4	67.8
Yucatán	97.7	89.1	69.5
Zacatecas	96.3	83.4	68.6
<b>Total nacional</b>	<b>96.0</b>	<b>88.5</b>	<b>66.6</b>

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio de los ciclos escolares 2014-2015, 2017-2018, 2018-2019, fin de los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).



Indicador principal  
de seguimiento a la mejora  
continua de la educación

## Eficiencia terminal

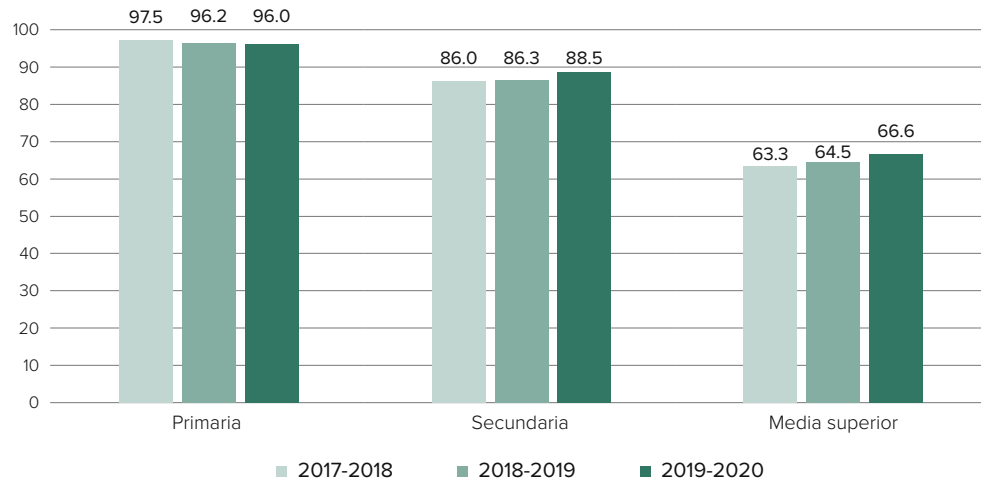
Por su relevancia, la tasa de eficiencia terminal es de suma importancia para dar seguimiento a la mejora continua de la educación, y mostrar cuántas NNAJ que ingresan a un determinado nivel logran concluirlo en el tiempo previsto; es decir, cuántos estudiantes que ingresan al sistema educativo efectivamente finalizan la educación obligatoria y los niveles que la componen. Sin embargo, este indicador no se construye con base en el seguimiento puntual de una generación, sino a partir de múltiples cohortes de estudiantes registradas en varios ciclos educativos, y tampoco considera la reprobación o la desafiliación que se presentan a lo largo de la trayectoria escolar, de tal modo que no es posible garantizar que los estudiantes egresados correspondan con los que se inscribieron a determinado nivel tantos ciclos escolares atrás. Aun así, el indicador constituye un indicio muy relevante para valorar en qué medida el sistema educativo logra que sus estudiantes completen al menos la educación obligatoria en el tiempo esperado. Tampoco resulta muy apropiado para observar efectos causados por eventos coyunturales, como es el caso de la pandemia por covid-19, pues se construye con cohortes de estudiantes diferentes, por lo que su interpretación a la luz de esta contingencia debe tomarse con precaución.

La educación primaria, a pesar de que sustenta la tasa más alta de eficiencia terminal en la educación obligatoria, incluso cercana a 100.0%, ha mostrado un ligero retroceso en los últimos ciclos escolares, lo que podría relacionarse con la disminución de la matrícula que se ha observado en los recientes ciclos, de tal modo que resulta pertinente dar seguimiento a este indicador para confirmar que no se trate de una caída permanente.

En secundaria y EMS la eficiencia terminal ha aumentado paulatinamente en los últimos 3 ciclos escolares. En secundaria el indicador pasó de 86.0 a 86.3% entre los ciclos 2017-2018 y 2018-2019; hacia el ciclo 2019-2020 aumentó considerablemente, al ubicarse en 88.5%. En EMS también el incremento escolar observado fue mayor con tasas de 63.3, 64.5 y 66.6%, en el mismo orden (gráfica 3.3.5.2).



**Gráfica 3.3.5.2** Tasa de eficiencia terminal por nivel o tipo educativo (2017-2018 a 2019-2020)



**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2012-2013 a 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

Si bien estos resultados nos acercan a un horizonte deseable de un sistema educativo más eficaz, el ritmo dista de ser el adecuado, pues todavía es importante la proporción de estudiantes que no logran concluir la educación secundaria y la media superior en el tiempo previsto. El reto es particularmente importante en el último tramo de la educación obligatoria, donde 1 de cada 3 estudiantes interrumpe su trayectoria educativa, ya sea porque reprobó algún grado escolar o porque se separó de la escuela, al menos, por un ciclo escolar.



### Atención a la demanda potencial

Si bien la totalidad de NNAJ debería asistir a la educación obligatoria, preferentemente al nivel acorde con su edad, no todos ellos son susceptibles de ser atendidos en cierto nivel educativo, particularmente en secundaria y media superior porque requieren de haber concluido el nivel inmediato anterior. Este indicador –complementario a la tasa de asistencia escolar con el antecedente para cursar determinado nivel educativo, visto en este capítulo– da cuenta del número de estudiantes matriculados en estos niveles por cada 100 estudiantes que potencialmente deberían ser atendidos. En educación secundaria la demanda potencial se conforma por los recién egresados de primaria, quienes ya pueden solicitar su ingreso, y por los alumnos que aún no terminan la secundaria, ya que idealmente éstos continuarán solicitando el servicio educativo. De forma similar, la demanda potencial en EMS está constituida por los recién egresados de secundaria más los jóvenes que aún no concluyen el nivel de media superior:

- Al inicio del ciclo escolar 2020-2021, la suma de estudiantes recién egresados de educación primaria y de aquellos matriculados en secundaria, pero que aún no la habían concluido totalizó 6 692 065 adolescentes potencialmente atendibles en secundaria; en el mismo ciclo escolar, la matrícula de este nivel educativo fue de 6 394 720 estudiantes. De esta forma, el porcentaje de atención en educación secundaria fue de 95.6%.
- Respecto al porcentaje de atención en EMS, éste fue de 87.6%, pues aunque la demanda potencial resultó de 5 692 627 jóvenes, la matrícula atendida fue de 4 985 005 (tabla 3.3.6.1).

**Tabla 3.3.6.1** Atención a la demanda potencial por nivel o tipo educativo, según sexo (2020-2021)

Nivel o tipo educativo	Total	Mujeres	Hombres
<b>Atención a la demanda potencial</b>			
Secundaria	95.6	96.3	94.8
Media superior	87.6	89.5	85.6
<b>Demanda atendida</b>			
Secundaria	6 394 720	3 173 752	3 220 968
Media superior	4 985 005	2 562 983	2 422 022
<b>Demanda potencial</b>			
Secundaria	6 692 065	3 294 586	3 397 479
Media superior	5 692 627	2 863 180	2 829 447

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

Algo similar a lo observado en otros indicadores de este apartado (tasa de aprobación y desafiliación escolar, por ejemplo) sucede con las mujeres quienes sustentan una ventaja en este indicador respecto a los hombres:

- En educación secundaria el porcentaje de atención para las mujeres ascendió a 96.3%, mientras que para los hombres fue de 94.8%;
- En EMS la diferencia entre sexos se amplía: en los hombres el porcentaje de la demanda potencial para cursar este tipo educativo fue de 85.6%, y en las mujeres 89.5%.

La diferencia por sexos en la atención a la demanda potencial indica que no sólo las mujeres tienen un menor porcentaje de reprobación, asisten con mayor frecuencia a las escuelas –especialmente a partir del nivel secundaria– o son desafiadas en menor medida del sistema educativo, sino que son las que en mayor medida logran transitar de primaria a secundaria y luego a media superior; en cambio, los hombres tienen un mayor riesgo de ya no continuar al siguiente nivel de la educación obligatoria incluso habiendo completado el nivel anterior para cursar el que corresponde.

Asimismo, las entidades federativas muestran diferentes tasas de atención a su demanda potencial:

- Chiapas se posicionó como la entidad con menor atención en secundaria, siendo la única que registró un porcentaje inferior a 90.0%.
- Si bien todas las tasas fueron superiores a 80.0% en EMS, Oaxaca registró el menor indicador, con 80.8%; en este tipo educativo; mientras Nayarit y Ciudad de México lograron los mayores niveles de atención, aunque, como se mostró en el indicador previo, la capital del país registra la menor tasa de eficiencia terminal en EMS (tabla 3.3.6.2).

**Tabla 3.3.6.2** Atención a la demanda potencial por entidad federativa, según nivel educativo (2020-2021)

Entidad federativa	Nivel o tipo educativo	
	Secundaria	Media superior
Aguascalientes	96.4	87.8
Baja California	96.5	89.3
Baja California Sur	99.0	91.1
Campeche	97.5	89.6
Coahuila	96.6	88.5
Colima	96.0	88.7
Chiapas	89.3	85.5
Chihuahua	94.7	88.5
Ciudad de México	101.0	93.1
Durango	93.1	89.1
Guanajuato	95.1	84.2
Guerrero	93.1	85.0
Hidalgo	97.6	88.1
Jalisco	95.7	89.2
México	95.1	85.5
Michoacán	92.3	86.7
Morelos	95.9	83.5
Nayarit	95.7	94.8
Nuevo León	98.6	84.3
Oaxaca	94.5	80.8
Puebla	93.4	86.6
Querétaro	96.3	86.2
Quintana Roo	97.9	88.1
San Luis Potosí	95.3	84.0
Sinaloa	97.7	92.0
Sonora	98.1	88.6
Tabasco	97.5	90.3
Tamaulipas	94.9	89.1
Tlaxcala	97.6	89.1
Veracruz	95.0	88.8
Yucatán	96.6	90.1
Zacatecas	94.9	86.4
<b>Total nacional</b>	<b>95.6</b>	<b>87.6</b>

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).





## Egreso oportuno

El egreso oportuno sintetiza de alguna manera parte de los indicadores descritos en este apartado y describe a grandes rasgos el resultado de las trayectorias escolares de los estudiantes. Su estimación requiere datos de matrículas, nuevos ingresos, repetidores y egresados de varios ciclos escolares, desagregados por grado escolar, con los cuales se calculan tasas de promoción, deserción y repetición para cada grado. Con esta información se simula el tránsito escolar, la repetición, la deserción y los egresos de una generación escolar ficticia. Por tanto, en la medida en que la repetición de un grado escolar y la desafiliación disminuyan, el número de estudiantes que egresen de manera oportuna tenderá a aumentar:<sup>21</sup>

- De cada 1000 estudiantes que ingresaron a educación primaria en el ciclo escolar 2012-2013, se estima que 900 lograron concluir el nivel en el tiempo esperado; es decir, 6 ciclos escolares; a 54 más les tomó un ciclo adicional concluir el nivel y otros 2 requirieron de 2 ciclos adicionales. En total, 956 de cada 1000 matriculados en primaria en el ciclo escolar 2012-2013 concluyeron el nivel a más tardar en el ciclo 2019-2020.
- En educación secundaria, de cada 1000 matriculados al inicio del ciclo 2015-2016, aproximadamente 840 egresaron en 3 ciclos escolares y 22 más en 4 ciclos; en este nivel no se registraron egresados con 2 ciclos adicionales a los normativos, por lo que el egreso total fue de 862 de cada 1000 entre los ciclos escolares 2015-2016 y 2019-2020 (gráfica 3.3.7.1).

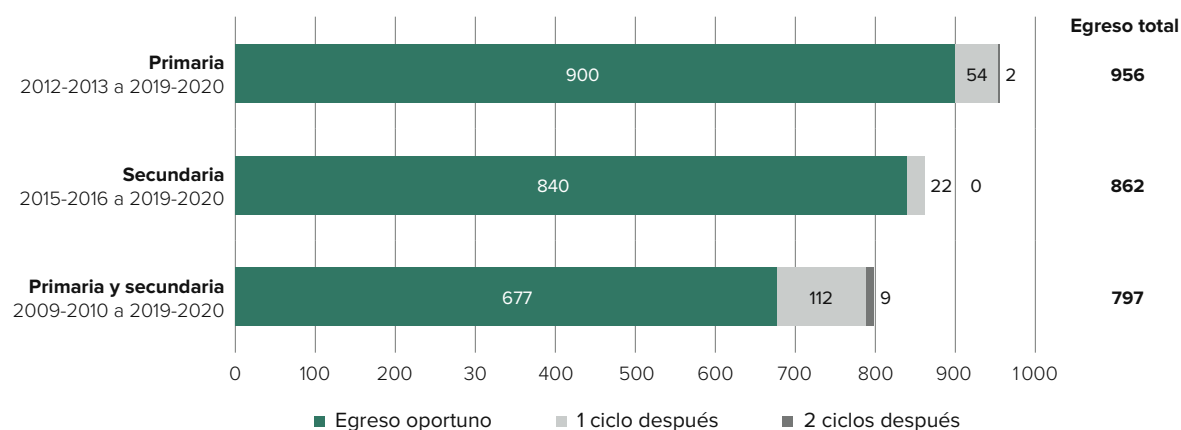


Se estima que de cada 1 000 niñas y niños que se inscribieron al primer grado de primaria en el ciclo escolar 2009-2010, 797 lograron concluir la educación secundaria en 11 ciclos escolares.

Ahora bien, el trayecto de primaria y secundaria debería cursarse, de manera idónea, en 9 ciclos escolares; sin embargo, no siempre sucede así, pues algunos estudiantes presentan problemas de reprobación o suspensión temporal de sus estudios que alargan o incluso truncan su trayectoria escolar. De acuerdo con la gráfica 3.3.7.1, sólo 677 de cada 1000 estudiantes matriculados al primer grado de primaria en el ciclo escolar 2009-2010 lograron concluir la educación primaria y secundaria en 9 ciclos escolares, 112 más los hicieron en 10 ciclos y otros 9 en 11; lo que suma un total de 797 egresos de cada 1000 en 11 ciclos escolares. Lo anterior supone que poco más de 200 estudiantes no logran concluir la primaria y secundaria en, a lo más, 2 ciclos adicionales a los normativos para ello, si además se incluyera el tipo educativo medio superior, el egreso oportuno sería más bajo, puesto que en éste la reprobación y desafiliación escolar son más altos.

<sup>21</sup> Para detalles del método, vea: Robles, H., Escobar, M., Barranco, A., Mexicano, C., y Valencia, E. (2016). La eficacia y eficiencia del Sistema Educativo Mexicano para garantizar el derecho a la escolaridad básica. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4).

**Gráfica 3.3.7.1** Egreso oportuno o hasta dos ciclos escolares después del tiempo normativo por nivel educativo (2009-2010 a 2019-2020)



Nota: la suma de las categorías Egreso oportuno, 1 ciclo después y 2 ciclos después puede ser diferente del egreso total debido al redondeo de cifras.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio y fin de los ciclos escolares 2009-2010 a 2019-2020 e inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).



Los sujetos centrales del SEN son la totalidad de NNAJ, por lo que la prioridad de los esfuerzos de todos los actores e instituciones involucrados en el proceso educativo es garantizar el cumplimiento del derecho a la educación asegurando su acceso a escuelas y planteles de educación obligatoria, así como su permanencia en éstos transitando entre grados y niveles educativos, de modo que completen su escolarización preferentemente a edades adecuadas.

La cobertura en educación primaria está prácticamente garantizada y es previsible que en el mediano plazo también esto ocurra para secundaria si se atienden los problemas coyunturales que han provocado un ligero retroceso en su avance hacia la universalidad. No obstante, lograr que la totalidad de niñas y niños ingresen al preescolar tomará mucho más tiempo debido a las bajas tasas de cobertura que se registran en todo el país en este nivel, en todos los contextos. La EMS tiene un pronóstico similar: aunque se ha presentado un incremento en la matriculación y un descenso en la desafiliación, no han sido iguales para toda la población y todavía hay adolescentes en contextos menos favorables que enfrentan obstáculos para acceder y a permanecer en este tipo educativo. En este caso la oferta pertinente y disponible de opciones educativas es ineludible si se quiere cumplir su obligatoriedad. En ambos casos es prioridad zanjar en el corto plazo las interrupciones que provocó la contingencia sanitaria en el número de matriculados.

También existen importantes retos para las autoridades educativas federales y estatales para garantizar con plenitud los distintos aspectos que constituyen el derecho a

una buena educación con justicia social. No basta asegurar el acceso a las escuelas, sino que debe acompañarse de acciones que fomenten la permanencia de quienes ingresan, especialmente en secundaria y media superior, ya que la probabilidad de mantenerse estudiando disminuye conforme se avanza en los niveles educativos. Al mismo tiempo, se deben cerrar las brechas entre regiones y poblaciones históricamente vulneradas en sus derechos básicos y no permitir que se sigan reproduciendo las condiciones de marginación y pobreza en el entorno escolar.

Es importante recalcar el reconocimiento de la pluralidad y de las diferencias individuales de los estudiantes para avanzar hacia una visión educativa más incluyente mediante la adopción de medidas que respondan a tales particularidades, como aquellas dirigidas a atender las necesidades de poblaciones específicas –por ejemplo, de NNAJ en condición de discapacidad– que puedan otorgar a todos los estudiantes una experiencia educativa digna y pertinente, y que genere entornos escolares sin barreras para su desarrollo.

En términos de desigualdad se puede observar que los NNAJ más propensos a quedar fuera de la escuela o a no completar su escolaridad obligatoria son quienes habitan en localidades pequeñas, rurales y dispersas, HLI, en condición de discapacidad, entre otras poblaciones en condiciones de vulnerabilidad. Lo anterior denota la insuficiencia de acciones para lograr la eliminación de las barreras que enfrentan para su plena participación en la educación. También destaca la desigualdad en el avance entre los sistemas estatales que generan condiciones diferenciadas para sus estudiantes y por tanto trayectorias escolares que con frecuencia son interrumpidas, incluso en condiciones socioeconómicas más favorables.

Para hacer frente a esta tarea es fundamental coordinar los distintos niveles de gobierno y de los sistemas educativos para diseñar y realizar políticas y acciones equitativas a fin de garantizar una buena educación, independientemente de su origen social, étnico o de residencia, o de su condición laboral.



## Referencias

- Cámara de Diputados (2012, 9 de febrero). Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación <[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012#gsc.tab=0)>.
- \_\_\_\_ (2019, 30 de septiembre). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>>.

- (2021, 28 de mayo) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>>.
- (2022, 18 de marzo). Acuerdo número 07/03/22 por el que se emite la Política Nacional de Educación Inicial. Diario Oficial de la Federación. <[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5646122&fecha=18/03/2022#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5646122&fecha=18/03/2022#gsc.tab=0)>.
- Chan, M. (2013). Linking child survival *and* child development for health, equity, and sustainable development. *The Lancet* 381(9877): 1514-5. <DOI: 10.1016/S0140-6736(13)60944-7>.
- Conapo. Consejo Nacional de Población (2018). *Proyecciones de Población de México y de las Entidades Federativas, 2016-2050 y Conciliación demográfica de México, 1950-2015* [base de datos].
- Coneval. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2019). *Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México* (tercera edición).
- (2021). *Medición multidimensional de la pobreza en México 2020* [base de datos]. <<https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Pobrezalncio.aspx>>.
- Instituto Estatal de las Mujeres Nuevo León (2012). *Perfil del hombre adolescente que embaraza y paternidad responsable*. Instituto Nacional de la Mujeres.
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021a). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* [base de datos].
- (2021b). *Muestra del Censo de Población y Vivienda 2020* [base de datos].
- (2021c). *Población con discapacidad, con limitación en la actividad cotidiana y con algún problema o condición mental, por entidad federativa y grupo quinquenal de edad según sexo, 2020*. <[https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Discapacidad\\_Discapacidad\\_01\\_29827fe7-b1cd-4bd2-81d6-9d08b-da47df8&idrt=151&opc=t](https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Discapacidad_Discapacidad_01_29827fe7-b1cd-4bd2-81d6-9d08b-da47df8&idrt=151&opc=t)>.
- (2022a). *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación 2021*. [base de datos].
- (2022b). *Migración. Población de 5 y más años inmigrante, emigrante y saldo neto migratorio por entidad federativa*. <<https://www.inegi.org.mx/temas/migracion/#Tabulados>>.
- Martínez, J., Fernández, A. O., Hernández, J., Hernández Aragón, J., Destinobles, A. G. y Serrano, F. A. (2009). Revisión de aspectos teóricos sobre la problemática de la deserción escolar. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1(8).
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/documento-normativo/la-mejora-continua-de-la-educacion?highlight=WyJsYSIsIm1lam9yYSIsImNvb-nRpbmVhliwiZGUiLCJsYSIsImVkdWNhY2lcdTAwZjNuliwibGEqbWVqb3Jhliwib-GEqbWVqb3JhIGNvbnRpbmVhliwibWVqb3JhIGNvbnRpbmVhliwibWVqb3JhIG-NvbnRpbmVhIGRliwiY29udGludWEgZGUiLCJjb250aW51YSBkZSBsYSIsImRlI-GxhliwiZGUgbGEgZWR1Y2FjaVx1MDBmM24iLCJsYSBIZHVjYWNpXHUwMGYz-biJd>>.

- \_\_\_\_ (2021). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Edición 2021: cifras del ciclo escolar 2019-2020*, 2(1).
- \_\_\_\_ (2022). *Discapacidad y derecho a la educación en México*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/discapacidad-y-derecho-a-la-educacion-en-mexico>>.
- Robles, H., Escobar, M., Barranco, A., Mexicano, C., y Valencia, E. (2016). La eficacia y eficiencia del Sistema Educativo Mexicano para garantizar el derecho a la escolaridad básica. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4).
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2010). *Proyecto para Reducir la Población en Extraedad en Educación Básica. Extraedad, del problema individual al desafío de política educativa*.
- \_\_\_\_ (2015). UDEEI. Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. Planteamiento técnico operativo. <[https://recreadigital.jalisco.gob.mx/recursos/wp-content/uploads/2020/08/UDEEI\\_web.pdf](https://recreadigital.jalisco.gob.mx/recursos/wp-content/uploads/2020/08/UDEEI_web.pdf)>.
- \_\_\_\_ (2017). *Oferta educativa para Educación Básica*. <<https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/oferta-educativa-para-educacion-basica>>.
- \_\_\_\_ (2018). Educación inicial, Secretaría de Educación Pública. <<https://www.gob.mx/consejonacionalcai/acciones-y-programas/educacion-inicial-secretaria-de-educacion-publica>>.
- SEP-DEI. Secretaría de Educación Pública-Dirección de Educación Inicial (2022). *Educación Inicial es el servicio educativo que se brinda a niñas y niños menores de seis años de edad*. <<https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/educacion-inicial-direccion-de-educacion-inicial>>.
- SEP-DGPPYEE. Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2021). *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclos escolares 2009-2010 a 2020-2021)* [bases de datos].
- \_\_\_\_ (2021). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021*. <[https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2021\\_2022\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022_bolsillo.pdf)>.
- Segob. Secretaría de Gobernación. (2002, 12 de noviembre). Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3o., en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. <[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=718015&fecha=12/11/2002#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=718015&fecha=12/11/2002#gsc.tab=0)>.
- Terigi, F. (2011). *En la perspectiva de las trayectorias escolares*. <[www.atlas.siteal.iipe.unesco.org](http://www.atlas.siteal.iipe.unesco.org)>.



## DIRECTIVOS Y DOCENTES

La mejora continua de la educación reconoce a directivos y docentes como dos de los actores principales en los que recae el proceso educativo, además de la responsabilidad de mejorar la gestión de escuelas y planteles del Sistema Educativo Nacional (SEN), por lo que sus funciones deberán orientarse a lograr el máximo aprendizaje y desarrollo integral del educando (Cámara de Diputados, 2019, artículo 13).

En este sentido, quienes realicen tales funciones no deben olvidar los retos que implica responder a los distintos contextos sociales y culturales de las escuelas donde laboran, por lo que directivos y docentes deben contar con conocimientos, aptitudes y competencias profesionales a fin de generar ambientes de aprendizaje basados en el respeto, la equidad, la inclusión, la interculturalidad y la justicia (SEP-Usicamm, 2021); esto con el fin de atender las necesidades de transformación del conocimiento y el cambio tecnológico. Tal como ha ocurrido durante la contingencia sanitaria por covid-19, periodo en el que directivos y docentes han respondido a una serie de demandas emergentes, como replanificar y adaptar los procesos educativos; colaborar en actividades orientadas a asegurar condiciones de seguridad material y enfrentar las demandas de apoyo emocional y salud mental de las y los estudiantes y sus familias; entre otras innumerables acciones y estrategias que han emprendido ante esta inédita situación (CEPAL y OREALC-UNESCO Santiago, 2020).

El proceso de mejora continua de la educación considera que directivos y docentes pueden lograr cambios educativos en la escuela, por ejemplo, poner en práctica una buena educación con justicia social, además de incorporar las iniciativas de cambio, los programas y las políticas que se formulen en otros ámbitos (Mejoredu, 2020).

Conocer las características de directivos y docentes que desarrollan sus funciones en las más de 250 000 escuelas de educación obligatoria y superior del país permite un acercamiento que ofrece información importante sobre sus perfiles demográficos, su escolaridad y sus características lingüísticas, pero también otorga la posibilidad de responder interrogantes como ¿qué tipo de atención ofrecen? y ¿en qué nivel y tipo educativo se ubican?, además de identificar ¿qué tipo de servicio y sostenimiento atienden? Por tanto, el propósito de este capítulo es tener un primer diagnóstico sobre necesidades básicas en el cumplimiento de las funciones de administración y gestión –en el caso de directivos–, así como de formación y escolarización –en el tema de la planta docente–; además de proporcionar un panorama cuantitativo sobre las categorías y los tipos de estos actores que prevalecen en el SEN.

El capítulo se organiza en 6 apartados que reúnen información sobre directivos y docentes de los tipos o niveles educativos de preescolar (4.1), primaria (4.2), secundaria (4.3), los servicios de educación especial (4.4), la educación media superior (EMS) (4.5), la superior (4.6) y, finalmente, datos referentes al número de docentes al menos titulados de licenciatura para los 3 ciclos escolares más recientes, indicador considerado como prioritario pues da cuenta del nivel de escolaridad mínimo que debería tener la planta docente de la educación obligatoria para estar en condiciones de enfrentar los retos que impone la atención de estudiantes, madres y padres de familia, así como tutores de los distintos niveles y tipos educativos que la integran.

Con excepción de la última parte donde se establece un análisis trienal, cada uno de los títulos de este capítulo contiene un tabulado donde se presenta la cantidad de personal directivo y docente adscrito en escuelas, planteles o instituciones en el ciclo escolar 2020-2021, con el propósito de dimensionar los porcentajes que se presentan en los tabulados subsecuentes que corresponden al perfil de directivos y docentes.

### Precisiones sobre la estadística de directivos y docentes

El capítulo se nutre de la información que produce la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPYEE), de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (Formato 911), del ciclo escolar 2020-2021. Es importante señalar que los cuestionarios aplicados en cada nivel educativo y tipo de servicio son diferentes entre sí, por tanto, no siempre se cuenta con la misma información sobre el perfil de directivos y docentes, ni tampoco respecto a las mismas figuras educativas. Adicionalmente, destaca que el análisis no incluye a líderes para la educación comunitaria (LEC) del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), porque el Formato 911 no capta información para construir su perfil.

Sobresale que la información registrada en los diferentes cuestionarios del Formato 911 permite categorizar algunos puestos: en los directivos se distinguen aquellos sin grupo –quienes se dedican exclusivamente a las funciones de gestión escolar–, y con grupo –que cumplen la doble función, docente y directiva–, así como los subdirectores de gestión escolar y los subdirectores académicos. En el caso de docentes de educación básica (EB) se identifican Académicos, De especialidad y Promotores. Bajo la categoría de Académicos en educación preescolar y primaria se agrupan los que dedican la mayor parte del tiempo a la jornada escolar –también llamados generalistas–; en las escuelas secundarias son los responsables de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias, Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética, y los docentes de telesecundaria.

Por otra parte, la categoría Docentes de especialidad es una convención para poderlos distinguir por las materias que imparten –aunque en el Formato 911 están reportados como personal docente especial– y está integrada por los de Educación Física,

Artes, Idiomas y Tecnologías. Adicionalmente, se recopila información de los promotores en las escuelas de preescolar y primaria del servicio indígena.

En EMS y superior, los docentes se reportan agrupados en su totalidad. Mientras que el personal docente del Centro de Atención Múltiple (CAM) incluye a docentes y paradocentes; y en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), a maestros de apoyo y paradocentes.

La revisión continua de la información posibilita señalar que las aparentes inconsistencias entre el número de escuelas o planteles y el de directivos –observadas en algunas partes de este documento– provienen de que dentro de las categorías de Directivo sin grupo y Directivo con grupo pueden encontrarse personas con una función directiva de carácter administrativo o académico, además de quien ocupa realmente el puesto de director de la escuela o del plantel. Por esta razón, el total de directivos puede ser mayor al número de escuelas o planteles. En el mismo sentido, las autoridades educativas aclararon que cuando las escuelas carecen de una clave del centro de trabajo (CCT), suelen sumar su reporte al de alguna otra que sí cuenta con ella, provocando que en la base de datos del Formato 911 se encuentren escuelas de EB con más de un directivo.

Por otra parte, en EMS ocurre que un plantel puede tener más de una escuela; de ello deriva que haya más de un directivo por plantel, incluso, bajo una clave de plantel se puede reportar la información de otra institución completa que ofrece bachillerato en línea, en la cual el número de directivos y docentes es mucho mayor que en el común de los planteles. Además, en algunos casos el número de directivos es menor que el de escuelas o planteles, porque la autoridad no reporta la existencia de directivos con o sin grupo, sino sólo de docentes. No obstante, estas incidencias no afectan la información del perfil de directivos y docentes, pues sus características se reportan adecuadamente (ver la fórmula de cálculo en el Mejoredu, 2022).

En esta edición se presentan algunos cambios en los tabulados de los perfiles de directivos de los niveles de preescolar, primaria y secundaria por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (tablas 4.1.2, 4.2.2 y 4.3.2), así como en el perfil de los docentes de los niveles y desagregación mencionados (tablas 4.1.3, 4.2.3 y 4.3.3); en ellos se incorporaron los datos absolutos. Además, en las tablas correspondientes a docentes se separó la información de éstos como los reporta la SEP, es decir, dando su propio espacio a docentes de especialidad, con el propósito de tener una mejor lectura de la información.

Otra modificación se presenta en el apartado de directivos y docentes de los servicios de educación especial. En la edición anterior se encontraban los tabulados 4.4.1.1 Directivos y personal docente en los CAM por entidad federativa, y 4.4.1.2 Porcentaje de directivos, docentes y paradocentes de los CAM con al menos título de licenciatura por entidad federativa, que para esta publicación se fusionan en la tabla 4.4.1.1 Directivos, docentes y paradocentes en el Centro de Atención Múltiple por entidad federativa.





Asimismo, las tablas 4.4.2.1 Directivos, maestros de apoyo y personal paradocente de las USAER por entidad federativa, y 4.4.2.2 Porcentaje de directivos, maestros de apoyo y paradocentes de las USAER que cuentan al menos con título de licenciatura por entidad federativa se unieron en la tabla 4.4.2.1 Directivos, maestros de apoyo y personal paradocente de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular por entidad federativa.

Cabe mencionar que, en el nivel educativo de primaria del estado de Oaxaca se detectaron datos inconsistentes respecto al nivel de estudios alcanzado por el personal docente, lo que obligó a eliminar la información de la entidad en algunas tablas. Esta discrepancia será aclarada posteriormente con la instancia correspondiente de la SEP.

#### 4.1 Directivos y docentes de educación preescolar

En el ciclo escolar 2020-2021, 70 020 personas ocuparon cargos directivos en educación preescolar, de las cuales 50.5% realizó además funciones de docencia.

En el ciclo escolar 2020-2021, el nivel de educación preescolar registró 70 020 personas que desarrollaron funciones directivas; de éstas, 31 832 se desempeñaron como directivos sin grupo;<sup>1</sup> 2 808 como subdirectores de gestión escolar o académicos y 35 380 correspondieron a directores con grupo. Con base en lo anterior, se afirma que 50.5% de los puestos directivos de este nivel se asignó a docentes, hecho que puede impactar de forma negativa el cumplimiento de su función principal.

Otros temas que se rescatan en la tabla 4.1.1 son:

- El total de subdirectores de gestión escolar (1666) y de subdirectores académicos (1142) se asoció, al parecer, con el número de grupos en las escuelas, por tanto, se concentró en mayor proporción en las correspondientes al servicio general de organización completa (72.0 y 37.0%, respectivamente) y privadas (27.6 y 62.6%, en ese orden). Sin embargo, resultó poco común su presencia en preescolares unitarios.
- Se identificó, además, un total de 259 083 docentes, de los cuales 20.2% correspondió a docentes de especialidad, es decir, los que impartieron clases de Educación Física, Artes e Idiomas, cuya presencia se concentró fundamentalmente en preescolares públicos de organización completa (57.0%), en los privados (41.2%) y de forma mínima en los generales públicos unitarios (1.8%).
- En una comparación directa entre docentes y docentes de especialidad es evidente que las escuelas de sostenimiento privado fueron las que más requirieron los servicios de éstos: razón docente de especialidad/docente académico

<sup>1</sup> Antes de profundizar en el análisis, conviene señalar que durante el proceso de integrar la información se identificaron 68 casos de directores sin grupo en escuelas de organización unitaria, situación que parece inconsistente dada la naturaleza de este servicio. Esta supuesta discrepancia, que aparece en la tabla 4.1.1, está integrada por cantidades mínimas tanto en el servicio general (66 casos) como en el servicio indígena (2 casos) y podría tener su origen en situaciones de excepción o en errores al captar los datos.

**Tabla 4.1.1** Directivos y docentes de educación preescolar<sup>1</sup> por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2020-2021)

Tipo de servicio / sostenimiento	Organización escolar	Directivo sin grupo <sup>2</sup>	Subdirector de gestión escolar	Subdirector académico	Personal docente			Docentes de especialidad (Educación Física, Artes e Idiomas)	Total de docentes	
					Subtotal <sup>3</sup>	Directivo con grupo	Académico			Promotor
	<b>Subtotal</b>	<b>19465</b>	<b>1201</b>	<b>424</b>	<b>148911</b>	<b>24089</b>	<b>124822</b>	<b>n.a.</b>	<b>30744</b>	<b>179655</b>
General pública	Completa	19399	1200	422	136695	12680	124015	n.a.	29803	166498
	Unitaria	66	1	2	12216	11409	807	n.a.	941	13157
	<b>Subtotal</b>	<b>1137</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>19491</b>	<b>8559</b>	<b>10282</b>	<b>650</b>	<b>n.a.</b>	<b>19491</b>
Indígena pública	Completa	1135	6	3	14213	3408	10159	646	n.a.	14213
	Unitaria	2	0	0	5278	5151	123	4	n.a.	5278
Privada		11230	459	715	38383	2732	35651	0	21554	59937
<b>Total</b>		<b>31832</b>	<b>1666</b>	<b>1142</b>	<b>206785</b>	<b>35380</b>	<b>170755</b>	<b>650</b>	<b>52298</b>	<b>259083</b>

<sup>1</sup> No incluye a los líderes para la educación comunitaria (LEC) de los cursos comunitarios del Conafe.

<sup>2</sup> Debido a la naturaleza de las escuelas unitarias, se esperaba no contar con ningún directivo sin grupo, por lo que aquellas que presentan alguno podría deberse a una inconsistencia de la información; al no tener la causa de ésta se presenta el dato, pero se recomienda no tomarlo en consideración.

<sup>3</sup> Corresponde a la cifra oficial que reporta la SEP; incluye directivos con grupo, docentes, académicos y promotores.

n.a. No aplica.

**Fuente:** Meioredu. cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE. 2021).

fue en el sector privado de 56 por cada 100, mientras que, en los preescolares generales públicos de organización completa fue de 22 por cada 100.

### Perfil de los directivos de educación preescolar

Aun cuando la información que capta el Formato 911 sobre directivos es limitada, permite identificar algunas características y condiciones laborales que pueden afectar su desarrollo profesional (tabla 4.1.2):

- Un aspecto que destaca en el personal directivo de educación preescolar es la feminización de su plantilla, 93.1% fueron mujeres. La preponderancia femenina se redujo de forma notable en el servicio indígena público, donde la proporción de mujeres en cargos directivos fue de 82.2%, mientras que, en los preescolares generales públicos, se incrementó a 95.3%.
- En la categoría de directivos sin grupo, es decir, los que sólo realizan actividades de planeación, organización y gestión escolar, 94.9% eran mujeres; 86.0% se reportó como al menos titulado de licenciatura; 21.9% contaba con maestría y 2.1% tenía algún doctorado. Además, sólo 3.4% señaló hablar, leer o escribir la lengua indígena de la comunidad donde se ubica la escuela; como es de esperarse, en el caso de directivos sin grupo que se ubican en preescolares indígenas, el porcentaje de la variable señalada ascendió a 94.4%.


**Tabla 4.1.2** Perfil de los directivos de educación preescolar por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2020-2021)

Personal por función	Tipo de servicio y sostenimiento										Total	
	General pública					Indígena pública						Privada
	Organización escolar		Total			Organización escolar		Total				
	Completa	Unitaria	Completa	Unitaria	Total	Completa	Unitaria	Total				
<b>Directivos<sup>1</sup></b>	<b>32079</b>	<b>11475</b>	<b>43554</b>	<b>4543</b>	<b>5153</b>	<b>9696</b>	<b>13962</b>	<b>67212</b>				
<b>Total (Abs.)</b>												
Sexo												
Hombres	4.1	6.5	4.7	16.6	18.8	17.8	6.3	6.9				
Mujeres	95.9	93.5	95.3	83.4	81.2	82.2	93.7	93.1				
<b>Directivos sin grupo<sup>2</sup></b>	<b>19399</b>	<b>66</b>	<b>19465</b>	<b>1135</b>	<b>2</b>	<b>1137</b>	<b>11230</b>	<b>31832</b>				
<b>Subtotal (Abs.)</b>												
Sexo												
Hombres	3.3	7.6	3.4	16.2	0.0	16.2	7.0	5.1				
Mujeres	96.7	92.4	96.7	83.8	100.0	83.8	93.0	94.9				
Al menos titulados de licenciatura (incluye a los que cuentan con posgrado)	88.0	78.8	88.0	79.5	50.0	79.4	83.2	86.0				
Estudios de posgrado	27.7	9.1	27.6	15.2	50.0	15.3	12.6	21.9				
Graduados de maestría	2.9	0.0	2.9	0.8	0.0	0.8	1.0	2.1				
Graduados de doctorado												
Habla, lee o escribe la lengua indígena de la comunidad donde se encuentra la escuela	0.0	0.0	0.0	94.4	100.0	94.4	0.0	3.4				
<b>Directivos con grupo</b>	<b>12680</b>	<b>11409</b>	<b>24089</b>	<b>3408</b>	<b>5151</b>	<b>8559</b>	<b>2732</b>	<b>35380</b>				
<b>Subtotal (Abs.)</b>												
Sexo												
Hombres	5.3	6.5	5.8	16.7	18.8	18.0	3.4	8.6				
Mujeres	94.7	93.5	94.2	83.3	81.2	82.0	96.6	91.4				
Al menos titulados de licenciatura (incluye a los que cuentan con posgrado)	85.2	70.6	78.3	59.3	55.5	57.0	77.8	73.1				
Estudios de posgrado	11.4	6.8	9.2	4.9	3.0	3.8	8.7	7.9				
Graduados de maestría	0.7	0.3	0.5	0.2	0.1	0.1	0.6	0.4				
Graduados de doctorado												
Habla, lee o escribe la lengua indígena de la comunidad donde se encuentra la escuela	0.0	0.0	0.0	94.1	94.7	94.5	0.0	22.9				

Continúa ►

**Tabla 4.1.2** Perfil de los directivos de educación preescolar por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2020-2021)

Personal por función	Tipo de servicio y sostenimiento										Total
	General pública					Indígena pública					
	Organización escolar		Total			Organización escolar		Total			
	Completa	Unitaria	Completa	Unitaria	Total	Completa	Unitaria	Total	Completa	Unitaria	
<b>Subdirectores de gestión escolar</b>	<b>1200</b>	<b>1</b>	<b>1201</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>459</b>	<b>1666</b>	
<b>Total (Abs.)</b>											
Sexo											
Hombres	4.2	100.0	4.3	33.3	0.0	33.3	0.0	33.3	21.4	91	
Mujeres	95.8	0.0	95.8	66.7	0.0	66.7	0.0	66.7	78.7	90.9	
Al menos titulados de licenciatura (incluye a los que cuentan con posgrado)	90.7	100.0	90.7	33.3	0.0	33.3	0.0	33.3	71.5	85.2	
Estudios de posgrado	14.8	0.0	14.7	16.7	0.0	16.7	0.0	16.7	10.0	13.5	
Graduados de doctorado	0.7	0.0	0.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.3	0.8	
<b>Subdirectores académicos</b>	<b>422</b>	<b>2</b>	<b>424</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>715</b>	<b>1142</b>	
<b>Total (Abs.)</b>											
Sexo											
Hombres	3.3	0.0	3.3	33.3	0.0	33.3	0.0	33.3	7.8	6.2	
Mujeres	96.7	100.0	96.7	66.7	0.0	66.7	0.0	66.7	92.2	93.8	
Al menos titulados de licenciatura (incluye a los que cuentan con posgrado)	85.6	100.0	85.6	33.3	0.0	33.3	0.0	33.3	78.2	80.8	
Estudios de posgrado	26.8	0.0	26.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	11.9	17.3	
Graduados de doctorado	1.7	0.0	1.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.7	1.1	

<sup>1</sup> Se consideraran directivos sin grupo y directivos con grupo.

<sup>2</sup> Debido a la naturaleza de las escuelas unitarias, se esperaría no contar con ningún directivo sin grupo, por lo que aquellas que presentan alguno podría deberse a una inconsistencia de la información; al no tener la causa de ésta se presenta el dato, pero se recomienda no tomarlo en consideración.

Abs. Cifras absolutas.

Fuente: Mejoradu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).



- En lo referente a directivos con grupo, 91.4% fueron mujeres; 73.1% se reportó como al menos titulado de licenciatura; 7.9% contó con estudios de maestría y 0.4% tenía algún doctorado. Además, 22.9% hablaba, leía o escribía la lengua indígena de la comunidad donde se ubica la escuela. Sin embargo, tal como ocurrió con los directivos sin grupo, los adscritos al servicio indígena presentaron un porcentaje en la variable señalada del orden de 94.5%.
- En lo tocante a los subdirectores de gestión escolar y a los subdirectores académicos, las mujeres representaron 90.9 y 93.8%, respectivamente; los subdirectores al menos titulados de licenciatura alcanzaron 85.2% en el caso de los de gestión, y 80.8% para los académicos, mientras que los graduados de maestría reportaron 13.5 y 17.3%, en ese orden. En ambos rubros, el dato de subdirectores graduados de algún doctorado no rebasó 1.1%.

### Perfil de los docentes de educación preescolar

La plantilla de docentes académicos en preescolar que registraba la SEP (206 785) se integró por quienes no realizaban funciones directivas (82.6%), los que sí tenían estas funciones y además las de enseñanza –directivos con grupo– (17.1%) y los promotores que operaban sólo en el servicio indígena (0.3%) (tabla 4.1.3).

Como en el caso del personal directivo, en la planta de docentes académicos prevalecieron las mujeres (96.4%); en el sostenimiento público la menor presencia femenina se dio en el servicio indígena de organización unitaria (81.4%), en tanto que el mayor porcentaje se registró en el servicio general de organización escolar completa (97.5%) y en el sostenimiento privado (99%) (tabla 4.1.3).

Para ampliar la información sobre docentes de educación preescolar consideremos los puntos que se resaltan:

- Del total de maestras y maestros académicos, 82.6%<sup>2</sup> se encontraba al menos titulado de licenciatura (incluye posgrados), en consecuencia, el complemento requeriría actualizarse para alcanzar este nivel: 2.6% reportó un nivel educativo de bachillerato o menos; 1.6%, licenciatura incompleta y 13.1% se declaró pasante.
- Los menores porcentajes de personal académico al menos titulado de licenciatura se ubicaron en el servicio general público de organización unitaria (71.0%); en el servicio indígena público de organización completa (60.5%) y en el de organización unitaria (55.9%). Además, los mayores porcentajes de docentes con estudios de EMS o menos se ubicaron en los servicios públicos generales unitarios (12.2%) y en los indígenas unitarios (9.5%).

<sup>2</sup> En la tabla 4.1.3 la suma de titulados de licenciatura más los graduados de maestría y doctorado da 82.5%; la diferencia contra 82.6% que señala la variable al menos titulados de licenciatura se debe al redondeo.



17.4% de la planta docente académica requiere titularse en licenciatura.

- Finalmente, 0.3% de este tipo de docentes tenía alguna discapacidad (tabla 4.1.3).
- Por lo que se refiere a la plantilla de personal docente de especialidad (52 298), la estadística en materia de sexo señaló un porcentaje cercano a la paridad: 51.0% eran hombres. Además, de acuerdo con el tipo de especialidad: 44.7% de ésta se ubicó en Educación Física, 31.6% en Artes y 23.7% en Idiomas.
- En el rubro de maestras y maestros de especialidad adscritos al servicio público general, 76.3% se reportó como al menos titulado de licenciatura, cifra menor a la de los académicos del mismo servicio (87.0%), en casi 11 puntos porcentuales.
- Del total de docentes de Educación Física, 90.9% tenía al menos el título de licenciatura, porcentaje que se reduce considerablemente para los que impartían Artes e Idiomas, 49.1 y 59.4%, respectivamente.
- En lo que corresponde al nivel educativo de los especialistas, llama la atención que 14.7% adscrito al servicio público general contaba con EMS o menos, en tanto que esta escolaridad sólo se reportó en 1.6% de los académicos del mismo servicio (tabla 4.1.3).

### Conocimiento de la lengua de la comunidad por parte de los docentes y promotores de los preescolares indígenas

Particularmente en los preescolares del tipo de servicio indígena es necesario garantizar que docentes y promotores adscritos hablen, lean o escriban la lengua indígena de la comunidad donde se ubica la escuela, porque esto permite procesos educativos más incluyentes y equitativos. A continuación, se presentan algunos datos recabados al respecto:

- En el ciclo escolar que se reporta, de los docentes adscritos a este servicio 92.7% hablaba, 90.7% leía y 89.0% escribía la lengua de la comunidad.
- Por otra parte, 90.3, 80.2 y 87.4% de los promotores también contaban con estas características, en el mismo orden.
- Por último, se destaca que los menores porcentajes de hablantes, lectores o escribientes de la lengua indígena de la comunidad donde se asienta la escuela se encontraron entre docentes y promotores adscritos al servicio público indígena unitario. En el caso de los primeros los porcentajes no rebasaron 83.7% y, en lo concerniente a los segundos, todos registraron 50.0% (tabla 4.1.4).


**Tabla 4.1.3** Perfil de los docentes de educación preescolar por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2020-2021)

Personal por función	Tipo de servicio y sostenimiento										Total	
	General pública					Indígena pública						Privada
	Organización escolar		Subtotal	Organización escolar		Subtotal	Organización escolar		Subtotal			
	Completa	Unitaria		Completa	Unitaria		Completa	Unitaria				
<b>Docentes*</b>	<b>136695</b>	<b>12216</b>	<b>148911</b>	<b>14213</b>	<b>5278</b>	<b>19491</b>	<b>38383</b>	<b>206785</b>				
<b>Total (Abs.)</b>												
Sexo												
Hombres	2.5	6.3	2.8	13.5	18.6	14.9	1.0	3.6				
Mujeres	97.5	93.7	97.2	86.5	81.4	85.1	99.0	96.4				
Tipo de docente												
Directivo con grupo	9.3	93.4	16.2	24.0	97.6	43.9	71	171				
Académicos	90.7	6.6	83.8	71.5	2.3	52.8	92.9	82.6				
Promotores	n.a.	n.a.	n.a.	4.5	0.1	3.3	n.a.	0.3				
Con alguna discapacidad	0.3	0.2	0.3	0.3	0.2	0.2	0.1	0.3				
Al menos titulados de licenciatura	88.3	71.0	86.9	60.5	55.9	59.3	77.5	82.6				
EMS o menos	0.7	12.2	1.6	7.8	9.5	8.3	3.3	2.6				
Licenciatura incompleta	0.7	4.5	1.0	4.0	6.3	4.6	2.3	1.6				
Licenciatura terminada o pasante	101	12.1	10.3	27.6	28.3	27.8	16.4	131				
Docentes según su último nivel de estudios alcanzado												
Titulado de licenciatura	77.5	63.8	76.4	56.6	52.7	55.6	74.9	74.1				
Graduado de maestría	10.4	6.9	10.1	3.7	3.0	3.5	2.5	8.0				
Graduado de doctorado	0.5	0.3	0.5	0.2	0.1	0.1	0.1	0.4				
Otros	0.1	0.2	0.1	0.1	0.1	0.1	0.5	0.2				

Continúa ►

**Tabla 4.1.3** Perfil de los docentes de educación preescolar por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2020-2021)

Personal por función	Tipo de servicio y sostenimiento										Total	
	General pública					Indígena pública						Privada
	Organización escolar		Subtotal			Organización escolar		Subtotal				
	Completa	Unitaria	Completa	Unitaria	Subtotal	Completa	Unitaria	Subtotal				
<b>Docentes de especialidad</b>	<b>29803</b>	<b>941</b>	<b>30744</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>21554</b>	<b>52298</b>	
<b>Total (Abs.)</b>	<b>60.7</b>	<b>67.3</b>	<b>60.9</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>36.8</b>	<b>51.0</b>	
Sexo	39.3	32.7	391	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	63.2	49.0	
Educación Física	53.0	65.2	534	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	32.3	44.7	
Artes	38.5	18.6	37.9	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	22.5	31.6	
Idiomas	8.5	16.2	8.7	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	45.2	23.7	
EMS o menos	14.9	5.8	14.7	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	17.5	15.8	
Licenciatura incompleta	2.4	1.8	2.3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	4.8	3.4	
Licenciatura terminada o pasante	5.1	6.1	5.1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	12.3	8.1	
Titulado de licenciatura	69.1	78.1	69.4	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	60.0	65.5	
Graduado de maestría	6.3	6.7	6.3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	1.5	4.3	
Graduado de doctorado	0.6	0.5	0.6	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	0.1	0.4	
Otros	1.6	1.0	1.6	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	3.8	2.5	
<b>Educación Física</b>	<b>15797</b>	<b>614</b>	<b>16411</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>6965</b>	<b>23376</b>	
%	96.3	94.5	96.2	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	78.4	90.9	
<b>Artes</b>	<b>11487</b>	<b>175</b>	<b>11662</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>4854</b>	<b>16516</b>	
%	47.9	53.7	48.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	52.0	49.1	
<b>Idiomas</b>	<b>2519</b>	<b>152</b>	<b>2671</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>9735</b>	<b>12406</b>	
%	77.3	84.9	77.7	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	54.4	59.4	

\* Se calcula a partir de la cifra oficial de la SEP: académicos, directivos con grupo y promotores.

Abs. Cifras absolutas.

n.a. No aplica.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 97* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).





**Tabla 4.1.4** Porcentaje de docentes y promotores de educación preescolar indígena por conocimiento o dominio de la lengua indígena de la comunidad donde se ubica la escuela, según su organización escolar (2020-2021)

Conocimiento o dominio de la lengua indígena		Indígena pública		Total
		Organización escolar		
		Completa	Unitaria	
Docentes	Hablan lengua indígena	92.8	83.7	92.7
	Leen lengua indígena	90.9	75.6	90.7
	Escriben en lengua indígena	89.1	73.2	89.0
Promotores	Hablan lengua indígena	90.6	50.0	90.3
	Leen lengua indígena	80.3	50.0	80.2
	Escriben en lengua indígena	87.6	50.0	87.4

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

El análisis descriptivo sobre directivos y docentes adscritos a la educación preescolar señala al menos 3 aspectos a destacar:

1. Visibiliza la necesidad de incrementar la oferta para profesionalizar a directivos y docentes, abriendo oportunidades que les permitan nivelarse o titularse; la profesionalización señalada se requiere en mayor medida para directivos y docentes académicos del servicio indígena y docentes de especialidad que imparten Artes e Idiomas.
2. Muestra que el servicio indígena requiere de implementar cursos de actualización en lenguas maternas para docentes y promotores, con el objetivo de incrementar de manera sustancial el porcentaje del personal con estos conocimientos, especialmente el adscrito a la organización escolar unitaria.
3. Evidencia la necesidad de contar con información sistematizada sobre docentes de especialidad en escuelas del servicio indígena, lo que permitiría profundizar en sus perfiles, necesidades, y desde luego, establecer sus diferencias respecto a los ubicados en el servicio general.



En el ciclo escolar que se analiza, 97 483 personas ocuparon cargos directivos en educación primaria, de las cuales 38.3% realizó simultáneamente funciones de docencia.

## 4.2

### Directivos y docentes de educación primaria

En el ciclo escolar 2020-2021, en el nivel de educación primaria 97 483 personas desarrollaron funciones directivas;<sup>3</sup> de éstas, 47 909 se desempeñaron como directivos sin grupo, 12 191 como subdirectores y 37 383 como docentes con doble función;

<sup>3</sup> Antes de profundizar en el análisis, conviene señalar que, al igual que preescolar, durante el proceso de integrar la información se identificaron 303 casos de directores sin grupo en escuelas de organización multigrado, situación que podría ser inconsistente dada la naturaleza del servicio. Esta supuesta incongruencia, que aparece en la tabla 4.2.1, está integrada por cantidades mínimas tanto en el servicio general (245 casos) como en el servicio indígena (58 casos) y podría tener su origen en situaciones de excepción o en errores al captar los datos.

**Tabla 4.2.1** Directivos y docentes de educación primaria<sup>1</sup> por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2020-2021)

Tipo de servicio / sostenimiento	Organización escolar <sup>2</sup>	Directivo sin grupo <sup>3</sup>	Subdirector de gestión escolar	Subdirector académico	Personal docente			Docentes de especialidad (Educación Física, Artes, Idiomas y Tecnologías)	Total de docentes	
					Subtotal <sup>4</sup>	Directivo con grupo	Académico			Promotor
General pública	Subtotal	37154	6186	4408	456 891	28969	427 922	n.a.	74 440	531 331
	Completa	36 909	6 186	4 404	413 041	6 978	406 063	n.a.	70 152	483 193
	Multigrado	245	n.a.	4	43 850	21 991	21 859	n.a.	4 288	48 138
Indígena pública	Subtotal	2 239	23	19	37 398	7 471	27 864	2 063	n.a.	37 398
	Completa	2 181	23	18	25 256	1 169	22 357	1 730	n.a.	25 256
	Multigrado	58	n.a.	1	12 142	6 302	5 507	333	n.a.	12 142
Privada		8 516	532	1 023	64 451	943	63 508	0	36 477	100 928
<b>Total</b>		<b>47 909</b>	<b>6 741</b>	<b>5 450</b>	<b>558 740</b>	<b>37 383</b>	<b>519 294</b>	<b>2 063</b>	<b>110 917</b>	<b>669 657</b>

<sup>1</sup> No incluye a los líderes para la educación comunitaria (LEC) de los cursos comunitarios del Conafe.

<sup>2</sup> La categoría Completa abarca a las escuelas completas, tetra y pentadocentes; la categoría Multigrado, a las escuelas con uno, dos y hasta tres docentes quienes atienden a estudiantes de más de un grado.

<sup>3</sup> Debido a la naturaleza de las escuelas unitarias, se esperaría no contar con ningún directivo sin grupo, por lo que aquellas que presentan alguno podría deberse a una inconsistencia de la información; al no tener la causa de ésta se presenta el dato, pero se recomienda no tomarlo en consideración.

<sup>4</sup> Corresponde a la cifra oficial que reporta la SEP; incluye directivos con grupo, docentes académicos y promotores.

n.a. No aplica.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

esto último indica que 38.3% de los puestos directivos de este nivel fue asignado a docentes, hecho que, como ya se mencionó, pudo ir en detrimento del desarrollo de su función principal que es dar clases (tabla 4.2.1).

De la tabla 4.2.1 se desprende información importante relativa a este apartado:

- Tal como ocurrió en preescolar, el número de subdirectores de gestión escolar (6 741) y de subdirectores académicos (5 450) se asoció con el de grupos, por lo que se concentraron en mayor medida en las escuelas generales públicas de organización completa (91.8 y 80.9%, respectivamente) y en el servicio privado (7.9 y 18.8%, en cada caso) (tabla 4.2.1).
- Se identificó, además, un total de 669 657 docentes, de los cuales, 16.6% correspondió a personal docente de especialidad, cuya presencia se concentró en mayor medida en las primarias públicas generales de organización completa (63.2%), en las privadas (32.9%) y, de forma marginal, en las generales de organización multigrado (3.9%).
- En una comparación directa entre docentes académicos y especialistas, se advierte que las escuelas de sostenimiento privado fueron las que más requirieron de estos últimos: la razón docente de especialidad/académico fue, en el servicio privado, de 57 por cada 100; mientras que, en las primarias generales públicas de organización completa fue de 17 por cada 100 (tabla 4.2.1).



## Perfil de los directivos de educación primaria

A diferencia de preescolar –donde predominaron mujeres en los puestos directivos–, en educación primaria la relación por sexo fue más equilibrada: 50.9% del total de las personas con tales funciones fueron hombres. Esta proporción se mantuvo en las primarias generales públicas donde el porcentaje de directivos hombres fue de 52.6%, y se rompió de forma notable en el servicio indígena pues la cifra alcanzó 72.6%; asimismo, en el servicio privado, porque 83.1% de los cargos de dirección fue ocupados por mujeres (tabla 4.2.2).

Con el propósito de ampliar el conocimiento respecto a las características de los directivos de educación primaria exponemos los datos recabados:

- En la categoría de directivos sin grupo, 51.5% correspondió a mujeres; 84.2% se reportó al menos titulado de licenciatura; 24.7% contaba con maestría y 3.5% estaba graduado de doctorado. Además, 4.1% hablaba, leía o escribía la lengua indígena de la comunidad donde se ubica la escuela. En el servicio de primarias indígenas, esta proporción se incrementó a 88.3%; aun cuando se advierte alta, lo deseable sería que 100% de los directivos de este servicio hablara, leyera o escribiera la lengua indígena de la comunidad donde se asienta la escuela (tabla 4.2.2).
- En lo que toca a los directivos con grupo, 46.0% pertenece a mujeres; 81.0% se reportó al menos titulado de licenciatura; 8.1% contaba con estudios de maestría y 0.5% tenía algún doctorado. Además, 19.0% señaló que hablaba, leía o escribía la lengua indígena de la comunidad donde se ubica la escuela. Al igual que en preescolar, el servicio indígena de primaria presentó una alta proporción de directivos con grupo que hablaban, leían o escribían la lengua indígena de la comunidad donde se ubica su escuela, 94.9% (tabla 4.2.2).
- Respecto a los subdirectores de gestión escolar y subdirectores académicos, 63.3 y 71.7%, respectivamente, eran mujeres. Además, los porcentajes de subdirectores al menos titulados de licenciatura se situaron en 84.8% para los primeros y 85.8% para los segundos; mientras que los graduados de maestría representaron 17.1 y 18.4%, en ese orden. En ambos casos, el dato de subdirectores graduados de algún doctorado no rebasó 1.5% (tabla 4.2.2).

**Tabla 4.2.2** Perfil de los directivos de educación primaria por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2020-2021)

Personal por función	Tipo de servicio y sostenimiento										Total
	General pública					Indígena pública					
	Organización escolar <sup>1</sup>		Subtotal			Organización escolar <sup>1</sup>		Subtotal			
	Completa	Multigrado	Completa	Multigrado	Subtotal	Completa	Multigrado	Subtotal	Privada		
<b>Directivos<sup>2</sup></b>											
<b>Total (Abs.)</b>	<b>42358</b>	<b>21675</b>	<b>64 033</b>	<b>2785</b>	<b>5659</b>	<b>8444</b>	<b>9282</b>	<b>81759</b>			
Sexo											
Hombres	53.9	50.1	52.6	76.7	70.5	72.6	16.9	50.9			
Mujeres	46.1	49.9	47.4	23.3	29.5	27.4	83.1	49.1			
Directivos sin grupo <sup>3</sup>											
<b>Subtotal (Abs.)</b>	<b>35606</b>	<b>240</b>	<b>35846</b>	<b>1783</b>	<b>56</b>	<b>1839</b>	<b>8392</b>	<b>46077</b>			
Sexo											
Hombres	54.0	52.2	54.0	77.9	70.7	77.8	17.0	48.5			
Mujeres	46.0	47.8	46.0	22.1	29.3	22.2	83.0	51.5			
Al menos titulados de licenciatura (incluye a los que cuentan con posgrado)	84.9	76.7	84.9	76.0	74.1	75.9	83.7	84.2			
Estudios de posgrado	26.6	16.3	26.5	16.7	19.0	16.8	18.7	24.7			
Graduados de maestría	4.0	1.6	4.0	1.8	1.7	1.8	1.6	3.5			
Graduados de doctorado											
Habla, lee o escribe la lengua indígena de la comunidad donde se encuentra la escuela	0.0	0.0	0.0	88.2	89.7	88.3	0.0	4.1			
<b>Directivos con grupo</b>											
<b>Subtotal (Abs.)</b>	<b>6752</b>	<b>21435</b>	<b>28187</b>	<b>1002</b>	<b>5603</b>	<b>6605</b>	<b>890</b>	<b>35682</b>			
Sexo											
Hombres	53.3	50.1	50.8	74.3	70.5	71.0	16.1	54.0			
Mujeres	46.7	49.9	49.2	25.7	29.5	29.0	83.9	46.0			
Al menos titulados de licenciatura (incluye a los que cuentan con posgrado)	84.4	86.1	85.7	66.6	62.5	63.2	78.4	81.0			
Estudios de posgrado	11.7	8.0	8.9	6.8	4.5	4.8	10.7	8.1			
Graduados de maestría	0.8	0.5	0.6	0.3	0.3	0.3	1.3	0.5			
Graduados de doctorado											
Habla, lee o escribe la lengua indígena de la comunidad donde se encuentra la escuela	0.0	0.0	0.0	94.4	95.0	94.9	0.0	19.0			

Continúa ►


**Tabla 4.2.2** Perfil de los directivos de educación primaria por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2020-2021)

Personal por función	Tipo de servicio y sostenimiento										Total	
	General pública					Indígena pública						Privada
	Organización escolar <sup>1</sup>		Subtotal			Organización escolar <sup>1</sup>		Subtotal				
	Completa	Multigrado				Completa	Multigrado					
<b>Subdirectores de gestión escolar</b>	<b>6145</b>	<b>0</b>	<b>6145</b>	<b>19</b>	<b>0</b>	<b>19</b>	<b>0</b>	<b>19</b>	<b>527</b>	<b>6691</b>		
<b>Total (Abs.)</b>												
Sexo												
Hombres	37.5	0.0	37.5	78.3	0.0	78.3	25.2	36.7				
Mujeres	62.5	0.0	62.5	21.7	0.0	21.7	74.8	63.3				
Al menos titulados de licenciatura (incluye a los que cuentan con posgrado)	85.7	0.0	85.7	69.6	0.0	69.6	75.2	84.8				
Estudios de posgrado	17.4	0.0	17.4	4.3	0.0	4.3	14.3	17.1				
Graduados de maestría	1.1	0.0	1.1	0.0	0.0	0.0	1.1	1.1				
Graduados de doctorado												
<b>Subdirectores académicos</b>	<b>4345</b>	<b>4</b>	<b>4349</b>	<b>16</b>	<b>1</b>	<b>17</b>	<b>1008</b>	<b>5374</b>				
<b>Total (Abs.)</b>												
Sexo												
Hombres	31.3	75.0	31.4	66.7	0.0	63.2	14.5	28.3				
Mujeres	68.7	25.0	68.6	33.3	100.0	36.8	85.5	71.7				
Al menos titulados de licenciatura (incluye a los que cuentan con posgrado)	87.2	50.0	87.2	55.6	100.0	57.9	80.2	85.8				
Estudios de posgrado	19.1	25.0	19.1	22.2	100.0	26.3	15.0	18.4				
Graduados de maestría	1.8	0.0	1.8	0.0	0.0	0.0	0.3	1.5				
Graduados de doctorado												

<sup>1</sup> La categoría Completa abarca a las escuelas completas, tetra y pentadocentes; la categoría Multigrado, a las escuelas con uno, dos y hasta tres docentes quienes atienden a estudiantes de más de un grado.

<sup>2</sup> Se consideran directivos sin grupo y directivos con grupo.

<sup>3</sup> Debido a la naturaleza de las escuelas multigrado, se esperaría no contar con ningún directivo sin grupo, por lo que aquellas que presentan alguno podría deberse a una inconsistencia de la información; al no tener la causa de ésta se presenta el dato, pero se recomienda no tomarlo en consideración.

Abs. Cifras absolutas.

Nota: no se incluye Oaxaca debido a inconsistencias en la información que serán aclaradas por la SEP.

Fuente: Mejorédu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 97* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYE, 2021).

## Perfil de los docentes de educación primaria

En el ciclo escolar 2020-2021, las mujeres representaban 69.3% del total de docentes académicos, directores con grupo y promotores adscritos a las escuelas primarias; en el servicio indígena este porcentaje disminuyó significativamente a 40.9%, mientras que en el privado y en el general público las mujeres representaron 90.5 y 68.2%, respectivamente (tabla 4.2.3).



14.2% de los docentes de primaria no cuentan con título de licenciatura. El porcentaje se incrementa a 32.9% en aquellos que prestan sus servicios en escuelas del servicio indígena.

Los datos que se desglosan delimitan el perfil docente en la educación primaria:

- De acuerdo con las cifras oficiales de la SEP, la planta de docentes académicos y promotores se integró por 6.7% de directivos con grupo, 93.0% de docentes académicos –también llamados generalistas– y 0.3% de promotores. De todos ellos, 0.3% reportó alguna discapacidad (tabla 4.2.3).
- Del total de docentes académicos, directivos con grupo y promotores, 85.8% reportó contar con al menos título de licenciatura (incluyendo maestría y doctorado). En este caso, el personal adscrito a primarias del tipo de servicio indígena es el que presentó el menor porcentaje de titulados, 67.1% (tabla 4.2.3).
- En lo referente al nivel de escolaridad, sólo 0.5% de los directivos con grupo, docentes académicos y promotores reportó EMS o menos, cifra que se incrementó hasta 5.5% para las figuras ubicadas en primarias del tipo de servicio indígena. Además, 1.1% tenía estudios de licenciatura incompletos; 12.4%, licenciatura concluida sin titulación; 76.8% se tituló de licenciatura; 8.6% se graduó de maestría y 0.4%, de doctorado (tabla 4.2.3).
- En cuanto a la distribución del personal docente de especialidad: 51.6% correspondió a docentes de Educación Física; 10.9%, a los que enseñaban Artes; 28.6%, a los que impartían Idiomas; y 8.9%, a los de Tecnología.
- Del total de docentes de especialidad, 45.5% fueron mujeres; 8.2% reportó estudios de EMS o menos, mientras que en el otro extremo 73.9% señaló estar titulado de licenciatura y 6.1%, de posgrado (maestría y doctorado), por tanto, 80.0% contó con al menos título de licenciatura (tabla 4.2.3).
- De los docentes de Educación Física, 92.7% contaba con al menos con título de licenciatura; en la misma situación se encontraron 64.4, 65.2 y 72.3% de quienes impartían Artes, Idiomas y Tecnologías, en ese orden. Cabe subrayar que los menores porcentajes de docentes especialistas titulados se ubicaron en escuelas privadas.

Finalmente, es necesario aclarar que el Formato 911 no capta información sobre personal docente de especialidad en las primarias del servicio indígena, lo que impide medir la existencia real de este tipo de docentes y mejorar el análisis de sus principales características.

**Tabla 4.2.3** Perfil de los docentes de educación primaria por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2020-2021)

Personal por función	Tipo de servicio y sostenimiento										Total	
	General pública					Indígena pública						Privada
	Organización escolar		Subtotal	Organización escolar		Subtotal	Organización escolar		Subtotal	Total		
	Completa	Multigrado		Completa	Multigrado		Completa	Multigrado				
<b>Docentes*</b>	<b>396993</b>	<b>41909</b>	<b>438902</b>	<b>19925</b>	<b>10305</b>	<b>30230</b>	<b>63302</b>	<b>532434</b>				
<b>Total (Abs.)</b>												
Sexo												
Hombres	30.4	44.8	31.8	55.8	65.5	59.1	9.5	30.7				
Mujeres	69.6	55.2	68.2	44.2	34.5	40.9	90.5	69.3				
Tipo de docente												
Directivo con grupo	1.7	51.1	6.4	5.0	54.4	21.8	1.4	6.7				
Académicos	98.3	48.9	93.6	88.9	43.0	73.2	98.6	93.0				
Promotores	n.a.	n.a.	n.a.	6.1	2.6	4.9	n.a.	0.3				
Con alguna discapacidad	0.3	0.3	0.3	0.3	0.4	0.4	0.1	0.3				
Al menos titulados de licenciatura	87.9	86.4	87.7	68.5	64.3	67.1	81.5	85.8				
EMS o menos	0.1	0.2	0.1	5.0	6.4	5.5	0.9	0.5				
Licenciatura incompleta	0.8	0.8	0.8	3.8	5.5	4.4	1.6	1.1				
Licenciatura terminada o pasante	11.2	12.5	11.3	22.4	23.6	22.8	15.5	12.4				
Titulado de licenciatura	77.5	78.6	77.6	63.9	59.9	62.6	78.0	76.8				
Graduado de maestría	9.9	7.4	9.6	4.5	4.2	4.4	3.4	8.6				
Graduado de doctorado	0.5	0.4	0.5	0.1	0.2	0.1	0.1	0.4				
Otros	0.1	0.1	0.1	0.3	0.1	0.2	0.5	0.1				

Continúa ►

**Tabla 4.2.3** Perfil de los docentes de educación primaria por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2020-2021)

Personal por función	Tipo de servicio y sostenimiento										Total
	General pública			Indígena pública			Privada				
	Organización escolar		Subtotal	Organización escolar		Subtotal	Subtotal			Subtotal	
	Completa	Multigrado		Completa	Multigrado		Completa	Multigrado	Subtotal		
<b>Docentes de especialidad</b>	<b>68158</b>	<b>4030</b>	<b>72188</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>35884</b>	<b>108072</b>
<b>Total (Abs.)</b>											
Sexo											
Hombres	61.0	73.9	61.7	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	40.0	54.5
Mujeres	39.0	26.1	38.3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	60.0	45.5
Educación Física	65.2	77.7	65.9	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	23.0	51.6
Artes	8.3	4.2	8.1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	16.4	10.9
Idiomas	19.9	14.8	19.6	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	46.7	28.6
Tecnología	6.7	3.2	6.5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	13.9	8.9
EMS o menos	4.2	1.9	4.1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	16.6	8.2
Licenciatura incompleta	1.5	1.2	1.5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	4.2	2.4
Licenciatura terminada o pasante	5.1	3.9	5.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	10.7	6.9
Titulado de licenciatura	79.9	86.4	80.2	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	61.1	73.9
Graduado de maestría	7.6	5.5	7.5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	1.9	5.6
Graduado de doctorado	0.6	0.6	0.6	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	0.1	0.5
Otros	1.1	0.5	1.1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	5.3	2.5
Educación Física	<b>Subtotal (Abs.)</b>	<b>44 422</b>	<b>3 133</b>	<b>47 555</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>8 254</b>	<b>55 809</b>
	%	94.9	96.4	95.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	79.8	92.7
Artes	<b>Subtotal (Abs.)</b>	<b>5 664</b>	<b>169</b>	<b>5 833</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>5 893</b>	<b>11 726</b>
	%	73.1	83.4	73.4	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	55.5	64.4
Idiomas	<b>Subtotal (Abs.)</b>	<b>13 533</b>	<b>598</b>	<b>14 131</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>16 762</b>	<b>30 893</b>
	%	76.4	78.6	76.5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	55.7	65.2
Tecnología	<b>Subtotal (Abs.)</b>	<b>4 539</b>	<b>130</b>	<b>4 669</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>4 975</b>	<b>9 644</b>
	%	75.1	75.4	75.2	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	69.6	72.3

\* Se calcula a partir de la cifra oficial de la SEP: académicos, directivos con grupo y promotores.

Abs. Cifras absolutas.

n.a. No aplica.

Nota: no se incluye Oaxaca debido a inconsistencias en la información que serán aclaradas por la SEP.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 971* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).





## Conocimiento de la lengua de la comunidad por parte de los docentes y promotores de las primarias indígenas

Todos los centros escolares del tipo de servicio indígena de preescolar y primaria deben garantizar que los docentes académicos y promotores hablen, lean o escriban la lengua indígena de la comunidad donde se ubica la escuela. En el ciclo escolar que se reporta, se observó que en las primarias la situación es la que se describe en este apartado.

- En el caso de los docentes, 82.7% hablaba la lengua de la comunidad, mientras 91.7% la escribía y 92.5% la leía. Por otra parte, 91.0% de los promotores escribía, 91.8% leía y 92.9% hablaba la lengua.
- Resalta que los menores porcentajes de hablantes de la lengua indígena de la comunidad donde se asienta la escuela se encuentran entre los docentes del servicio indígena de organización completa (82.1%) y los de multigrado (85.1%) (tabla 4.2.4).

**Tabla 4.2.4** Porcentaje de docentes y promotores de educación primaria indígena por conocimiento o dominio de la lengua indígena de la comunidad donde se ubica la escuela, según organización escolar (2020-2021)


Conocimiento o dominio de la lengua indígena	Indígena pública			Total
	Organización escolar*			
	Completa	Multigrado		
Docentes	Hablan lengua indígena	82.1	85.1	82.7
	Leen lengua indígena	92.5	92.8	92.5
	Escriben en lengua indígena	91.7	91.7	91.7
Promotores	Hablan lengua indígena	92.7	94.3	92.9
	Leen lengua indígena	91.5	93.7	91.8
	Escriben en lengua indígena	90.9	91.6	91.0

\* En la categoría Completa se incluyeron las escuelas completas, tetra y pentadocentes; la categoría Multigrado refiere a las escuelas con uno, dos y hasta tres docentes quienes atienden a estudiantes de más de un grado.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

En lo referente a directivos y docentes de educación primaria que aquí se perfilan, destaca lo siguiente:

1. Ofrecer oportunidades de nivelación o titulación, de manera que 100% de la planta docente, tanto académica como de especialidad, cuente con al menos el título de licenciatura.
2. Implementar cursos de actualización en lenguas maternas para docentes y promotores de escuelas del servicio indígena, especialmente en el tema del habla.
3. Incrementar y fortalecer la presencia de docentes de especialidad en escuelas públicas, priorizando los temas de Artes, Idiomas y Tecnología.

 29.2% de los puestos directivos en secundaria fueron ocupados por docentes que tenían asignado grupo. Del total de directivos con grupo, 88.3% se concentra en telesecundarias.

### 4.3 Directivos y docentes de educación secundaria

En el ciclo escolar 2020-2021, el nivel de secundaria registró un total de 46 479 personas con funciones directivas; de éstas, 13 586 correspondieron a docentes con doble función; esto es, 29.2% de los puestos directivos de este nivel se asignó a docentes, hecho que pudo ir en detrimento del desarrollo de su función principal; del total de directivos con grupo, 88.3% se concentró en telesecundarias (tabla 4.3.1). Otras cifras de esta población de análisis registraron:

- En este nivel educativo se identificaron también 8 095 subdirectores de gestión escolar, cuya mayor adscripción se dio en secundarias públicas, tanto generales como técnicas, con 51.8 y 30.2%, respectivamente, hecho que parece consistente porque en ese tipo de servicios y sostenimientos se ubican las escuelas con mayor cantidad de estudiantes.
- En lo referente a docentes, en el ciclo escolar analizado se reportó un total de 399 723, de los cuales 291 369 (72.9%) eran directivos con grupo y docentes académicos –término que refiere a quienes imparten las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias, Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética, así como a docentes de telesecundaria–, mientras que 108 354 (27.1%) correspondían a personal docente en las siguientes especialidades: Educación Física, Artes, Idiomas y Tecnología.

Es importante señalar que el número de las secundarias para migrantes corresponde sólo a las identificadas en el Formato 911, pero, por sus características, no se descarta la existencia de un mayor número que no logró registrarse al corte del levantamiento de la información, pues suelen comenzar sus ciclos escolares en fechas posteriores a las oficialmente establecidas.

El mismo caso se da en las secundarias indígenas, que sólo aparecen en Oaxaca, Chiapas y Baja California, por ende, se espera que en ciclos escolares posteriores mejore su identificación. Por último, se precisa la existencia de telesecundarias y secundarias para migrantes, ambas unitarias o bidocentes, donde aparecen 36 casos de directivos sin grupo, información que podría ser inconsistente dado su tipo de organización.



**Tabla 4.3.1** Directivos y docentes de educación secundaria<sup>1</sup> por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2020-2021)

Tipo de servicio / sostenimiento	Organización escolar	Directivos sin grupo <sup>2</sup>	Subdirector de gestión escolar	Personal docente			
				Total	Directivos con grupo	Docentes académicos	Docentes de especialidad
General pública		8 705	4 193	164 017	287	115 637	48 093
Técnica pública		4 707	2 442	95 389	226	60 376	34 787
Para trabajadores pública		210	72	2 077	6	1 780	291
	<b>Subtotal</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>128</b>	<b>23</b>	<b>89</b>	<b>16</b>
Indígena pública <sup>3</sup>	Completa	2	1	118	16	86	16
	Unitaria o bidocente	0	0	10	7	3	0
	<b>Subtotal</b>	<b>6 158</b>	<b>2 27</b>	<b>72 009</b>	<b>1 1997</b>	<b>5 9627</b>	<b>3 385</b>
Telesec pública	Completa	6 127	227	64 851	7 730	56 746	375
	Unitaria o bidocente	31	0	7 158	4 267	2 881	10
	<b>Subtotal</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>89</b>	<b>39</b>	<b>49</b>	<b>1</b>
Para migrantes pública <sup>3</sup>	Completa	2	0	44	17	27	0
	Unitaria o bidocente	5	0	45	22	22	1
Privada		5 009	1 160	66 014	1 008	40 225	24 781
<b>Total</b>		<b>24 798</b>	<b>8 095</b>	<b>399 723</b>	<b>13 586</b>	<b>277 783</b>	<b>108 354</b>

<sup>1</sup> No incluye a los líderes para la educación comunitaria (LEC) de los cursos comunitarios del Conafe.

<sup>2</sup> Debido a la naturaleza de las escuelas unitarias, se esperaba no contar con ningún directivo sin grupo, por lo que aquellas que presentan alguno podría deberse a una inconsistencia de la información; al no tener la causa de ésta se presenta el dato, pero se recomienda no tomarlo en consideración.

<sup>3</sup> Sólo se reportan las registradas en la base de datos.

Nota: en educación secundaria sólo se recopila información sobre los subdirectores de gestión escolar.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE. 2021).


## Perfil de los directivos de educación secundaria

A diferencia de los niveles de primaria y preescolar, en los directivos de educación secundaria la presencia femenina fue menor a la masculina (43.1%), aunque esto varía entre los tipos de servicio y sostenimiento, de manera que, en la mayoría de las escuelas de sostenimiento público las mujeres fueron minoría y su presencia fluctuó entre 22.0 y 43.0% del total de directivos; mientras que en las escuelas privadas y las secundarias para migrantes públicas, las mujeres eran mayoría, 67.5 y 78.3%, respectivamente (tabla 4.3.2). Otras características se plasman como sigue:

- De los directivos sin grupo, 43.7% fueron mujeres; 94.0% estaba al menos titulado de licenciatura, de ellos 34.9% contaba con grado de maestría y 7.4%, con doctorado.

- En lo referente a directivos con grupo, las mujeres representaron 42.0%; 89.7% tenía al menos título de licenciatura; 19.1%, maestría y 2.0%, doctorado. Destaca que sólo 34.8% de los directivos con grupo de las escuelas del servicio indígena estaba al menos titulado de licenciatura. Además, llama la atención que, en general, los directivos sin grupo presentaron un porcentaje mayor de titulados de licenciatura, en comparación a sus colegas con grupo.
- En el caso de subdirectores de gestión escolar –única figura de subdirección de la que se tiene información en este nivel educativo–, el porcentaje de mujeres se ubicó en 48.5%. En cuanto a su nivel de estudios, 93.4% contó al menos con título de licenciatura; 35.0%, de maestría; y 6.3%, de doctorado. Se puede observar que los subdirectores del sector privado presentaron menores proporciones de titulados de licenciatura (86.9%) (tabla 4.3.2).

### Perfil de los docentes de educación secundaria

 15.7% de los docentes de secundaria carece de título de licenciatura. El porcentaje se incrementa a 29.9% en quienes que imparten Artes y a 33.3% en los de Tecnologías.

En el ciclo escolar 2020-2021, el nivel de secundaria reportó 399 723 docentes, de los cuales: 3.4% fueron directivos con grupo; 69.5%, docentes académicos; 5.7%, docentes de Educación Física; 5.6%, de Artes; 6.3%, de Idiomas; y 9.5%, de Tecnologías. Algunas de sus características se reflejan en la tabla 4.3.3 como sigue:

- La distribución por sexo del total de la planta docente señala un porcentaje a favor de las mujeres (54.4%), excepto en las secundarias para trabajadores y en las indígenas públicas donde la presencia de las mujeres es del orden de 47.0 y 40.6%, respectivamente, en todos los tipos de servicio y sostenimiento los porcentajes de docentes mujeres fueron superiores (tabla 4.3.3).
- En lo referente al tiempo que dedican a la función docente: 19.0% reportó tiempo completo; 21.5%, tres cuartos de tiempo; 19.7%, medio tiempo; y 39.7%, por horas. Destaca que únicamente 8.2% de la planta docente en secundarias generales públicas –uno de los servicios caracterizados por contar con cantidades importantes de estudiantes– tenía tiempo completo, mientras que 51.2% de la misma planta dedicó horas a la función docente.
- Por otra parte, en las secundarias técnicas y en las que son para trabajadores, la situación no es muy distinta: en el primer caso, 14.1% reportó tiempo completo y 36.3%, dedicación por horas; y en el segundo, 9.2% trabajaba tiempo completo y 68.7%, por horas.
- El tiempo dedicado a la función docente se invirtió en el personal adscrito a las secundarias indígenas, telesecundarias y para migrantes; en estos casos los porcentajes de docentes de tiempo completo ascendieron a 50.0, 39.4 y 84.3%, respectivamente, mientras que los que dedicaron horas a esta labor descendieron a 5.5, 3.0 y 14.6%, en ese orden (tabla 4.3.3).
- En cuanto a docentes con discapacidad, en este nivel educativo se reportó 0.3% del total, y el servicio que concentró el mayor porcentaje es el de secundaria para trabajadores, con 0.9%.


**Tabla 4.3.2** Perfil de los directivos de educación secundaria por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2020-2021)

Personal por función	Tipo de servicio y sostenimiento														Total
	General pública	Técnica pública	Para trabajadores pública		Indígena pública			Telesecundaria pública			Para migrantes pública			Privada	
			Completa	Unitaria o bidocente	Completa	Unitaria o bidocente	Subtotal	Completa	Unitaria o bidocente	Subtotal	Completa	Unitaria o bidocente	Subtotal		
8992	4933	216	18	7	25	13857	4298	18155	19	27	46	6017	38384		
Hombres	58.6	69.1	66.7	77.8	57.1	72.0	61.9	56.9	60.8	26.3	18.5	21.7	32.5	56.9	
Mujeres	41.4	30.9	33.3	22.2	42.9	28.0	38.1	43.1	39.3	73.7	81.5	78.3	67.5	43.1	
<b>Directivos sin grupo<sup>2</sup></b>															
<b>Subtotal (Abs.)</b>	<b>8705</b>	<b>4707</b>	<b>210</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>6127</b>	<b>31</b>	<b>6158</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>5009</b>	<b>24798</b>	
Hombres	58.6	69.6	67.1	100.0	0.0	100.0	62.8	51.6	62.8	50.0	0.0	14.3	31.3	56.3	
Mujeres	41.4	30.4	32.9	0.0	0.0	0.0	37.2	48.4	37.2	50.0	100.0	85.7	68.7	43.7	
Al menos titulados de licenciatura (incluye a los que cuentan con posgrado)	94.9	94.1	94.8	100.0	0.0	100.0	93.1	80.7	93.1	100.0	100.0	100.0	93.2	94.0	
Estudios de posgrado	39.5	36.0	32.4	0.0	0.0	0.0	34.7	19.4	34.6	0.0	0.0	0.0	26.2	34.9	
Graduados de doctorado	9.0	9.6	3.3	0.0	0.0	0.0	7.1	3.2	7.1	0.0	0.0	0.0	2.8	7.4	
<b>Directivos con grupo</b>															
<b>Subtotal (Abs.)</b>	<b>287</b>	<b>226</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>7</b>	<b>23</b>	<b>7730</b>	<b>4267</b>	<b>11997</b>	<b>17</b>	<b>22</b>	<b>39</b>	<b>1008</b>	<b>13586</b>	
Hombres	58.2	60.2	50.0	75.0	57.1	69.6	61.2	57.0	59.7	23.5	22.7	23.1	38.5	58.0	
Mujeres	41.8	39.8	50.0	25.0	42.9	30.4	38.8	43.0	40.3	76.5	77.3	76.9	61.5	42.0	
Al menos titulados de licenciatura (incluye a los que cuentan con posgrado)	90.2	83.6	83.3	25.0	57.1	34.8	89.1	90.7	89.7	88.2	90.9	89.7	92.2	89.7	
Estudios de posgrado	36.9	21.7	33.3	6.3	0.0	4.4	20.2	15.1	18.4	0.0	0.0	0.0	22.9	19.1	
Graduados de doctorado	6.3	4.9	0.0	0.0	0.0	0.0	2.1	1.3	1.8	0.0	0.0	0.0	2.1	2.0	

Continúa ►

**Tabla 4.3.2** Perfil de los directivos de educación secundaria por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2020-2021)

Personal por función	Tipo de servicio y sostenimiento												Total				
	General pública	Técnica pública	Para trabajadores pública	Indígena pública				Telesecundaria pública				Para migrantes pública					
				Organización escolar		Subtotal		Organización escolar		Subtotal		Organización escolar		Subtotal			
				Completa	Unitaria o bidocente	Completa	Unitaria o bidocente	Completa	Unitaria o bidocente	Completa	Unitaria o bidocente	Completa		Unitaria o bidocente	Completa	Unitaria o bidocente	
<b>Subdirectores de gestión escolar</b>	<b>4193</b>	<b>2442</b>	<b>72</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>227</b>	<b>0</b>	<b>227</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1160</b>	<b>8095</b>
Hombres	51.7	58.7	56.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	63.9	0.0	63.9	0.0	0.0	0.0	0.0	32.8	51.5
Mujeres	48.3	41.3	43.1	100.0	0.0	100.0	0.0	36.1	0.0	36.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	67.2	48.5
Al menos titulados de licenciatura (incluye a los que cuentan con posgrado)	95.3	93.4	94.4	100.0	0.0	100.0	0.0	89.9	0.0	89.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	86.9	93.4
Estudios de posgrado	38.2	37.1	26.4	0.0	0.0	0.0	0.0	26.4	0.0	26.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	21.6	35.0
Graduados de doctorado	7.2	7.8	2.8	0.0	0.0	0.0	0.0	1.3	0.0	1.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.2	6.3

<sup>1</sup> Se considera directivos sin grupo y directivos con grupo.

<sup>2</sup> Debido a la naturaleza de las escuelas unitarias o bidocentes, se esperaba no contar con ningún directivo sin grupo, por lo que aquellas que presentan alguno podría deberse a una inconsistencia de la información; al no tener la causa de ésta se presenta el dato, pero se recomienda no tomarlo en consideración.

Abs. Cifras absolutas.

Nota: en algunos casos la suma de los porcentajes no da 100 debido al redondeo de decimales.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 91* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYE, 2021).


**Tabla 4.3.3** Perfil de los docentes de educación secundaria\* por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2020-2021)

	Tipo de servicio y sostenimiento													Total
	General pública	Técnica pública	Para trabajadores pública	Indígena pública			Telesec pública			Para migrantes pública			Privada	
				Organización escolar Completa	Unitaria o bidocente	Subtotal	Organización escolar Completa	Unitaria o bidocente	Subtotal	Organización escolar Completa	Unitaria o bidocente	Subtotal		
<b>164017</b>	<b>95389</b>	<b>2077</b>	<b>118</b>	<b>10</b>	<b>128</b>	<b>64851</b>	<b>7158</b>	<b>72009</b>	<b>44</b>	<b>45</b>	<b>89</b>	<b>66014</b>	<b>399723</b>	
Sexo														
Hombres	45.0	471	53.0	59.3	60.0	59.4	46.6	53.3	47.2	25.0	22.2	23.6	43.1	45.6
Mujeres	55.0	53.0	47.0	40.7	40.0	40.6	53.4	46.7	52.8	75.0	77.8	76.4	57.0	54.4
Directivo con grupo	0.2	0.2	0.3	13.6	70.0	18.0	11.9	59.6	16.7	38.6	48.9	43.8	1.5	3.4
Académicos	70.5	63.3	85.7	72.9	30.0	69.5	87.5	40.3	82.8	61.4	48.9	55.1	60.9	69.5
Tipo de docente														
Educación Física	6.4	6.7	0.9	3.4	0.0	3.1	0.3	0.1	0.3	0.0	2.2	1.1	8.6	5.7
Artes	6.2	6.4	6.1	3.4	0.0	3.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	9.2	5.6
Idiomas	6.5	6.9	6.6	3.4	0.0	3.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	11.7	6.3
Tecnología	10.2	16.6	0.4	3.4	0.0	3.1	0.2	0.0	0.2	0.0	0.0	0.0	8.0	9.5
Tiempo completo	8.2	14.1	9.2	45.8	100.0	50.0	38.9	43.7	39.4	93.2	75.6	84.3	31.2	19.0
Tres cuartos de tiempo	14.3	19.8	5.8	14.4	0.0	13.3	57.8	51.4	57.2	0.0	0.0	0.0	3.8	21.5
Medio tiempo	26.4	29.9	16.2	33.9	0.0	31.3	0.5	0.5	0.5	0.0	2.2	1.1	9.4	19.7
Por horas	51.2	36.3	68.7	5.9	0.0	5.5	2.8	4.4	3.0	6.8	22.2	14.6	55.6	39.7
Con alguna discapacidad	0.3	0.3	0.9	0.0	0.0	0.0	0.4	0.3	0.4	0.0	0.0	0.0	0.1	0.3
Docentes														
Al menos titulados de licenciatura	83.5	81.4	80.9	67.0	50.0	65.6	90.3	91.0	90.4	88.6	86.7	87.6	84.2	84.3

Continúa ►

**Tabla 4.3.3** Perfil de los docentes de educación secundaria\* por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2020-2021)

	Tipo de servicio y sostenimiento												Total		
	General pública	Técnica pública	Para trabajadores pública	Indígena pública			Telesec pública			Para migrantes pública					
				Organización escolar Completa	Unitaria o bidocente	Subtotal	Organización escolar Completa	Unitaria o bidocente	Subtotal	Organización escolar Completa	Unitaria o bidocente	Subtotal			
														Organización escolar	Unitaria o bidocente
EMS o menos	3.9	4.2	2.2	17.8	0.0	16.4	0.1	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	3.8	3.3
Licenciatura incompleta	1.7	1.8	3.1	1.7	20.0	3.1	0.8	0.8	0.8	0.0	4.4	2.3	1.9	1.6	
Licenciatura terminada o pasante	9.6	11.4	12.8	13.6	30.0	14.8	8.5	7.9	8.4	11.4	6.7	9.0	8.7	9.7	
Titulado de último nivel de estudios alcanzado	71.7	70.9	70.1	65.3	50.0	64.1	70.3	75.5	70.8	81.8	84.4	83.2	77.0	72.2	
Graduado de maestría	11.0	9.8	10.3	1.7	0.0	1.6	18.5	14.3	18.1	6.8	2.2	4.5	6.8	11.3	
Graduado de doctorado	0.8	0.8	0.5	0.0	0.0	0.0	1.5	1.2	1.5	0.0	0.0	0.0	0.4	0.9	
Otros	1.2	1.2	1.0	0.0	0.0	0.0	0.4	0.3	0.3	0.0	2.2	1.1	1.4	1.1	
<b>Directivo</b>	<b>287</b>	<b>226</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>7</b>	<b>23</b>	<b>7730</b>	<b>4267</b>	<b>11997</b>	<b>17</b>	<b>22</b>	<b>39</b>	<b>1008</b>	<b>13586</b>	
con grupo	90.2	83.6	83.3	25.0	57.1	34.8	89.1	90.7	89.7	88.2	90.9	89.7	92.2	89.7	
<b>Subtotal (Abs.)</b>	<b>115637</b>	<b>60376</b>	<b>1780</b>	<b>86</b>	<b>3</b>	<b>89</b>	<b>56746</b>	<b>2881</b>	<b>59627</b>	<b>27</b>	<b>22</b>	<b>49</b>	<b>40225</b>	<b>277783</b>	
%	87.2	85.5	82.8	68.6	33.3	67.4	90.6	91.5	90.6	88.9	81.8	85.7	89.7	87.9	
<b>Académicos</b>	<b>10462</b>	<b>6354</b>	<b>18</b>	<b>4</b>	<b>n.a.</b>	<b>4</b>	<b>222</b>	<b>4</b>	<b>226</b>	<b>0.0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>5701</b>	<b>22766</b>	
Educación Física	87.1	85.7	83.3	100.0	n.a.	100.0	88.7	75.0	88.5	n.a.	100.0	100.0	81.8	85.4	
<b>Subtotal (Abs.)</b>	<b>10237</b>	<b>6072</b>	<b>127</b>	<b>4</b>	<b>n.a.</b>	<b>4</b>	<b>19</b>	<b>2</b>	<b>21</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>0.0</b>	<b>6042</b>	<b>22503</b>	
%	71.7	70.3	59.8	100.0	n.a.	100.0	47.4	50.0	47.6	n.a.	n.a.	n.a.	67.5	70.1	
<b>Subtotal (Abs.)</b>	<b>10638</b>	<b>6577</b>	<b>138</b>	<b>4</b>	<b>n.a.</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>2</b>	<b>18</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>7747</b>	<b>25122</b>	
%	84.9	84.5	77.5	100.0	n.a.	100.0	81.3	50.0	77.8	n.a.	n.a.	n.a.	71.6	80.7	
<b>Subtotal (Abs.)</b>	<b>16756</b>	<b>15784</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>n.a.</b>	<b>4</b>	<b>118</b>	<b>2</b>	<b>120</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>n.a.</b>	<b>5291</b>	<b>37963</b>	
%	61.9	67.1	62.5	100.0	n.a.	100.0	60.2	100.0	60.8	n.a.	n.a.	n.a.	80.6	66.7	

\* Se calcula a partir de la cifra oficial de la SEP para secundaria incluye: académicos, directivos con grupo y docentes de especialidad.

Abs. Cifras absolutas.

Nota: en algunos casos las sumas de los porcentajes no dan 100 debido al redondeo de decimales.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).



- Con relación al nivel de escolaridad reportado por docentes de secundaria, se puede señalar que 84.3% tenía al menos título de licenciatura. En este rubro destacaron las telesecundarias, con 90.4% de titulados, mientras que el servicio con menos titulados de licenciatura fue el indígena, con 65.6%.
- La especialidad con mayor número de docentes era variable con relación al tipo de servicio: los docentes de Tecnologías eran los de mayor presencia en las secundarias técnicas (16.6%) y generales (10.2%). Las secundarias indígenas públicas de organización completa tenían igual proporción de docentes de Educación Física, Artes, Idiomas y Tecnologías (3.4%).
- Los docentes de Artes predominaron, de manera marginal, en las secundarias para trabajadores, con 6.1%; también en las generales y técnicas, con 6.2 y 6.4%, respectivamente.
- Asimismo, los docentes de Idiomas representaron entre 6.0 y 7.0% en las secundarias generales, técnicas y para trabajadores.
- En las secundarias para migrantes sólo se reportaron docentes de Educación Física, con 1.1%, y en las telesecundarias públicas prácticamente no existían docentes de especialidad dado que menos de 1.0% del total de sus docentes tenía esta característica.
- Finalmente, salvo en Tecnologías, las secundarias privadas presentaron el mayor número de docentes especialistas (tabla 4.3.3).
- Si el análisis se centra en los tipos de docentes, se puede señalar que entre los directivos con grupo el porcentaje de al menos titulados de licenciatura fue de 89.7%; el de los docentes académicos, 87.9%; el de los dedicados a Educación Física, 85.4%; Artes, 70.1%; Idiomas, 80.7%; y Tecnologías, 66.7% (tabla 4.3.3).

Además de identificar el porcentaje de docentes al menos titulados de licenciatura, el Formato 911 registra su último nivel de estudios en los distintos tipos de servicio y sostenimiento, de manera que es posible conocer cuántos requieren complementar su formación académica. Con base en este reporte, sobresale que:

- Con EMS contó 3.3% y con licenciatura incompleta, 1.6%; además, 9.7% concluyó la licenciatura o era pasante, es decir, no se había titulado; 72.2% se tituló de alguna licenciatura; 12.1% reportó estudios de posgrado y 1.1% señaló otro tipo de estudios.
- Se precisa que la suma de titulados con sólo licenciatura más posgrado integró el porcentaje de docentes al menos titulados de licenciatura (84.3%).

Del análisis realizado a directivos y docentes del nivel de secundaria destaca:

1. Tal como sucede en preescolar y primaria, los datos señalan que también en este nivel al menos 15.7% del total de docentes requeriría actualizar su nivel académico, ya sea concluyendo sus estudios de licenciatura o bien titulándose. Como en los niveles educativos anteriores, los docentes de educación indígena requieren mayor apoyo, pues sólo 65.6% era titulado de licenciatura.

2. El nivel de secundaria requiere de una revisión del tiempo dedicado a la impartición de clases –que se acerca a la forma de contratación–, pues casi 4 de cada 10 docentes dedicaban sólo horas a su función principal.
3. También se requiere ampliar el alcance de los docentes de especialidad, porque en todos los tipos de servicio los porcentajes son mínimos.
4. Por último, es necesario analizar la pertinencia de que un porcentaje alto de telesecundarias de organización completa no cuente con directores sin grupo.

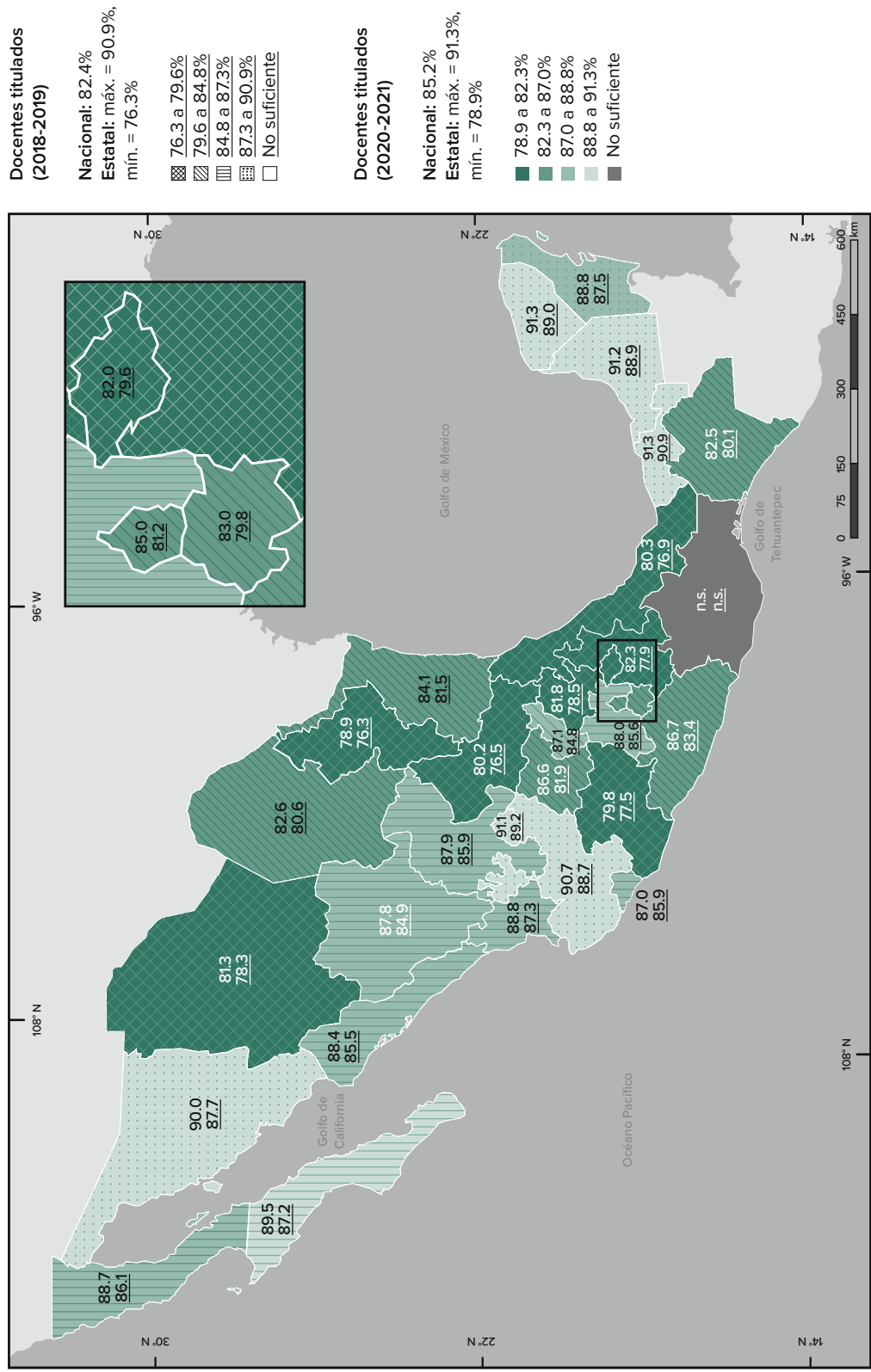
### Docentes de educación básica al menos titulados de licenciatura (ciclos escolares 2018-2019 y 2020-2021)

En el ciclo escolar 2020-2021, 85.2% de los docentes de EB estaban titulados de licenciatura, mientras que, en el ciclo escolar 2018-2019 los profesores con esta característica representaron 82.4%, ello conduce a observar que, en 3 años, el indicador nacional tuvo un incremento de 2.8 puntos porcentuales.

El mapa 4.1 muestra su comportamiento a escala estatal, conforme a los mismos ciclos escolares:

- a) En 20 estados se registró un incremento menor al nacional, con rangos que oscilan de 0.4 a 2.7 puntos porcentuales.
- b) En contraparte, las entidades que tuvieron un crecimiento similar o mayor al dato nacional fueron: Sinaloa (2.8%); Durango y Chihuahua (2.9%, ambos); Morelos (3.2%); Guerrero, Hidalgo y Veracruz (3.3%, cada uno); San Luis Potosí (3.7%); Ciudad de México (3.8%); Puebla (4.4%) y Guanajuato (4.7%).
- c) En el ciclo escolar 2020-2021, las entidades que presentaron los menores porcentajes de profesores titulados fueron: Puebla (82.3%), Tlaxcala (82.0%), Hidalgo (81.8%), Chihuahua (81.3%), Veracruz (80.3%), San Luis Potosí (80.2%), Michoacán (79.8%) y Nuevo León (78.9%).
- d) En el mismo periodo, Tabasco (91.3%), Yucatán (91.3%), Campeche (91.2%), Aguascalientes (91.1%), Jalisco (90.7%), Sonora (90.0%) y Baja California Sur (89.5%) concentraron las proporciones más altas de docentes titulados.
- e) El resto de las entidades osciló entre 82.3 y 88.8%. Cabe mencionar que no se muestran los datos de Oaxaca debido a desajustes en la información de docentes de EB titulados.

**Mapa 4.1** Porcentaje de docentes de educación básica titulados de licenciatura, por entidad federativa (2018-2019, 2020-2021)



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio de los ciclos escolares 2018-2019 y 2020-2021), (SEP-DGPPYEE, 2021).



Para finalizar, del análisis sobre los perfiles de directivos y docentes en los tres niveles educativos es posible concluir que existe una constante en EB relacionada con el personal adscrito a los servicios de educación indígena, donde siempre, o casi siempre, se aprecian resultados que denotan mayores necesidades, por tanto, en las escuelas con altos índices de precariedad se concentran también docentes cuyo apoyo es apremiante. A continuación, algunas otras conclusiones relativas a este tema de análisis:

1. Sin duda, la profesionalización docente no sólo abre mejores oportunidades laborales, también contribuye a que el SEN cuente con maestras y maestros que entiendan y atiendan de manera más conveniente las demandas y necesidades de estudiantes, madres y padres de familia y tutores. Por consiguiente, es recomendable generar las facilidades y los medios necesarios para que el personal docente y directivo no titulado concluya su licenciatura.
2. La información sobre directores con grupo sugiere la necesidad de revisar su pertinencia, especialmente en preescolares y primarias de organización completa, con particular atención en escuelas del servicio indígena y en telesecundarias.
3. Por otra parte, es imperativo contar con información sistematizada sobre docentes de especialidad en escuelas del servicio indígena, de forma que se profundice en el diagnóstico y las necesidades de este tipo de docentes y se complemente el análisis del tema.

Por lo anterior, sería plausible que las autoridades educativas federales y estatales analizaran los temas señalados a profundidad y, en su caso, atendieran las áreas de oportunidad que se identifican. De tal manera que tanto la disponibilidad como el mayor tiempo dedicado a la función y a preparar a estos actores clave se fortalezcan en beneficio de la mejora continua de la educación y, en consecuencia, del SEN.

#### 4.4

### **Directivos y docentes de los servicios de educación especial**

En este apartado se presenta información referida a directivos, docentes, personal paradocente y maestros de apoyo que atienden los servicios de educación especial en los CAM, en las USAER y en los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED). Se trata de una aproximación básica que permite señalar cuántos son, cuántos tienen al menos título de licenciatura y su tipo de formación. Además, los datos relativos a los CAED refieren también a cómo se distribuye el tiempo dedicado a la función docente. A diferencia de los apartados anteriores, los datos se presentan desagregados por entidad federativa para compensar la limitada información con la que se cuenta sobre estos servicios.



## Directivos y docentes del Centro de Atención Múltiple

Una educación disponible y accesible no puede concebirse sin escuelas que atiendan a sus estudiantes de acuerdo con su edad y conocimientos previos; tampoco sin la existencia de materiales adecuados que faciliten el acceso al conocimiento y, desde luego, sin docentes con una formación específica que les permita practicar una enseñanza pertinente con respecto al tipo, nivel y modalidad educativos, el tipo de escuela en donde trabajan y el contexto particular donde se ubica, así como responder a diferentes necesidades educativas entre sus estudiantes de forma equitativa (Mejoredu, 2020).

Estos docentes deben ser acompañados por directivos que, de manera coordinada, eliminen o minimicen las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los estudiantes. Tal es el caso de quienes se desempeñan en los CAM; escuelas que principalmente atienden a niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) con alguna discapacidad.

Con el fin de acercarnos a las características del personal directivo y docente de los CAM se presentan las siguientes cifras:

En el ciclo escolar 2020-2021, los CAM reportaron 1667 directivos, de los cuales 90.3% corresponde a directivos sin grupo y 9.7%, directivos con grupo; las cifras a escala nacional señalaron que 93.3% contaba con al menos título de licenciatura. Sin embargo, a escala estatal, Oaxaca y Veracruz presentaron las proporciones más bajas de directivos titulados de licenciatura: 76.9 y 78.6%, respectivamente, mientras que las entidades con 100% fueron Aguascalientes, Colima, Nayarit, Nuevo León, Tabasco y Yucatán:

- En el caso de los subdirectores, a escala nacional se reportaron 202, de los cuales, 120 se ubicaron en el área de gestión y 82 en la académica. En la distribución por entidad federativa destacan dos de ellas: Ciudad de México, donde se concentraron 50.8% del total de gestión y 61.0% de los subdirectores académicos; y estado de México, con 22.5% de los de gestión y 9.8% de los académicos (tabla 4.4.1.1).
- En lo que toca al rubro docentes, 13 004 no realizaron otro tipo de función y 162 agregaron a sus actividades las propias de cargos directivos; estos representaban 1.2% del total y se concentraban en las siguientes entidades: Chiapas (13), Guerrero (13); Jalisco (35) Michoacán (11) y San Luis Potosí (11).
- En lo concerniente a la profesionalización docente, se puede señalar que 90.5% reportó contar con título de licenciatura; al respecto, existen comportamientos diferenciales entre las entidades federativas: Oaxaca fue la entidad con menor porcentaje de titulados (76.2%), le siguen en orden de magnitud Tlaxcala (83.5%) y Veracruz (83.8%), en el otro extremo se encontraban Aguascalientes (97.0%), Campeche (96.9%) y Nayarit (96.3%).

**Tabla 4.4.1.1** Directivos, docentes y paradocentes en el Centro de Atención Múltiple por entidad federativa (2020-2021)

Entidad federativa	Directivos			Subdirectores		Docentes		Paradocentes <sup>1</sup>		Total de personal docente <sup>2</sup>
	Sin grupo	Con grupo	Con al menos título de licenciatura	De gestión	Académicos	Subtotal	Con al menos título de licenciatura	Total	Con al menos título de licenciatura	
	Abs.	Abs.	%	Abs.	Abs.	Abs.	%	Abs.	%	
Aguascalientes	19	0	100.0	0	0	197	97.0	125	60.8	197
Baja California	56	4	98.3	1	2	450	96.0	384	83.3	454
Baja California Sur	16	0	93.8	6	0	155	91.6	133	57.1	155
Campeche	18	3	81.0	0	0	161	96.9	144	93.8	164
Coahuila	53	3	96.4	1	4	427	88.1	209	78.0	430
Colima	15	2	100.0	0	0	108	92.6	73	82.2	110
Chiapas	43	13	94.6	0	0	358	85.8	173	77.5	371
Chihuahua	38	4	95.2	6	1	303	92.7	157	83.4	307
Ciudad de México	93	0	97.9	61	50	1224	87.4	337	62.9	1224
Durango	30	0	90.0	0	0	286	88.1	146	85.6	286
Guanajuato	49	8	94.7	0	0	461	86.3	174	84.5	469
Guerrero	44	13	93.0	0	0	302	96.0	212	95.8	315
Hidalgo	27	2	89.7	0	0	218	91.3	83	83.1	220
Jalisco	117	35	96.7	1	1	1092	94.7	491	86.4	1127
México	163	6	95.3	27	8	1251	91.7	762	85.3	1257
Michoacán	52	11	90.5	1	0	497	92.6	182	87.4	508
Morelos	30	2	96.9	2	1	203	90.2	114	88.6	205
Nayarit	17	1	100.0	1	0	109	96.3	74	97.3	110
Nuevo León	72	3	100.0	2	7	656	91.5	288	93.4	659
Oaxaca	13	0	76.9	1	4	143	76.2	52	61.5	143
Puebla	50	4	96.3	0	0	399	84.2	176	89.8	403
Querétaro	23	1	87.5	0	0	282	92.2	123	84.6	283
Quintana Roo	22	6	92.9	0	0	232	94.0	164	59.2	238
San Luis Potosí	38	11	89.8	0	1	316	91.1	135	80.0	327
Sinaloa	48	3	82.4	0	1	351	92.3	248	79.0	354
Sonora	70	2	88.9	0	0	574	91.8	272	78.3	576
Tabasco	22	4	100.0	0	0	246	94.7	76	89.5	250
Tamaulipas	60	3	93.7	2	1	467	84.8	267	83.9	470
Tlaxcala	21	0	85.7	4	1	182	83.5	114	67.5	182
Veracruz	108	4	78.6	0	0	671	83.8	231	74.9	675
Yucatán	49	4	100.0	0	0	460	94.4	181	87.9	464
Zacatecas	29	10	97.4	4	0	223	91.0	115	77.4	233
<b>Total nacional</b>	<b>1505</b>	<b>162</b>	<b>93.3</b>	<b>120</b>	<b>82</b>	<b>13004</b>	<b>90.5</b>	<b>6415</b>	<b>81.4</b>	<b>13166</b>

<sup>1</sup> Incluye auxiliares educativos, terapeutas físicos, psicólogos, trabajadores sociales, médicos y promotores TIC.

<sup>2</sup> Incluye directivos con grupo y docentes.

Abs. Cifras absolutas.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

- En el ciclo escolar que nos ocupa la cifra nacional de paradocentes en los CAM, es decir, de auxiliares educativos, terapistas físicos, psicólogos, trabajadores sociales, médicos y promotores de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) fue de 6 415; de este universo destacaban 7 entidades donde se concentró el mayor número: Baja California (6%), Ciudad de México (5.3%), Jalisco (7.7%), estado de México (11.9%), Nuevo León (4.5%), Sonora (4.2%) y Tamaulipas (4.2%); en el otro extremo se ubicaron Colima (1.1%), Oaxaca (0.8%), Nayarit (1.2%) y Tabasco (1.2%).
- A escala nacional, el porcentaje de paradocentes al menos titulados de licenciatura fue 81.4%; en este rubro destacaron entidades como Nayarit, Guerrero, Campeche y Nuevo León con porcentajes superiores a 90.0%. En contraparte, se identifica a Oaxaca, Aguascalientes, Quintana Roo y Baja California Sur como las entidades con porcentajes menores de 62.0%.

Es importante señalar que el puesto de paradocente puede dar cabida a técnicos especializados superiores de distintas áreas que no tienen título de licenciatura, pero están capacitados para cumplir su función (tabla 4.4.1.1).

Con relación al tipo de formación del personal docente, es decir, a la especialidad académica a la que pertenece, se puede señalar que:

- Predominan los docentes en aprendizaje (17.6%), seguidos por quienes indicaron tener otro tipo de formación no especificada (16.8%), los que atienden problemas de audición y lenguaje (12.1%), los especialistas en deficiencia mental (10.3%) y los psicólogos (9.6%) (tabla 4.4.1.2).

En sentido contrario, los docentes de especialidad menos frecuentes fueron:

- Los de inadaptación social (0.3%), integración educativa (0.5%) –enfoque relativamente nuevo al que se pretende dirigir la educación especial en el país–, los docentes en deficiencia visual (1.5%) y los de comunicación (1.9%).
- Por último, resalta que no se registraron docentes de deficiencia visual en 17 entidades federativas; de aparato locomotor en 9; de inadaptación social en 22; de integración educativa en 19, y de instructor en 6. Quizá NNAJ de los CAM que enfrentan este tipo de barreras fueron atendidos en esos estados por docentes agregados en el rubro de otro tipo de formación o por paradocentes; de no ser cierta esta explicación, la ausencia real de docentes podría limitar el ejercicio del derecho a la educación de la población infantil y juvenil con estas características (tabla 4.4.1.2).

**Tabla 4.41.2** Distribución porcentual del tipo de formación del personal docente del Centro de Atención Múltiple por entidad federativa (2020-2021)

Entidad federativa	Tipo de formación*																
	Deficiencia mental	Audición y lenguaje	Aprendizaje	Deficiencia visual	Aparato locomotor	Inadaptación social	Maestro especialista	Pedagogía	Psicología	Docente de de preescolar primaria	Docente de de educativa	Maestro de Taller	Instructor	Maestro de Comunicación	Educación Física	Otra formación	
Aguascalientes	5.6	12.2	17.8	0.0	0.5	0.0	8.1	4.1	7.6	4.1	2.0	0.0	5.1	4.1	5.6	16.2	7.1
Baja California	6.2	16.2	32.9	0.9	3.6	0.4	3.6	1.1	6.4	2.0	4.4	0.0	10.2	1.8	1.3	6.2	2.7
Baja California Sur	15.5	14.8	27.7	1.3	11.6	0.0	0.6	1.9	3.2	1.3	1.3	0.6	1.3	3.2	3.2	5.2	7.1
Campeche	1.2	14.9	52.8	0.0	0.0	0.0	0.0	1.9	1.2	1.9	0.6	0.0	12.4	3.1	1.2	7.5	1.2
Coahuila	9.4	8.0	19.9	4.9	4.4	0.0	5.9	2.6	6.1	1.4	1.2	0.0	6.8	9.4	1.4	6.6	12.2
Colima	3.7	13.0	32.4	0.0	0.0	0.0	1.9	2.8	0.9	0.0	0.0	0.0	1.9	0.0	2.8	20.4	20.4
Chiapas	7.0	7.8	7.5	1.4	3.1	0.3	4.2	5.3	5.9	7.5	7.5	2.8	9.5	0.6	0.8	3.9	24.9
Chihuahua	1.3	3.0	4.6	0.0	0.0	0.0	0.7	4.6	5.6	8.9	16.8	9.9	4.6	1.0	2.0	9.2	27.7
Ciudad de México	9.2	16.7	6.3	3.2	5.4	2.0	1.1	7.8	10.9	0.9	1.3	0.0	3.0	9.6	2.1	11.8	8.9
Durango	2.4	0.3	16.8	0.0	0.0	0.0	5.6	0.0	0.7	0.3	3.8	0.3	6.3	5.9	2.4	7.7	47.2
Guanajuato	10.6	13.2	12.4	0.0	4.3	0.0	6.5	3.5	19.3	0.0	2.4	0.2	9.1	0.7	0.4	0.4	16.9
Guerrero	0.3	10.9	16.9	0.3	0.7	0.0	0.0	0.3	7.9	12.6	13.9	1.0	2.0	0.0	0.0	0.7	32.5
Hidalgo	10.1	1.4	19.3	0.0	0.0	0.0	11.5	3.2	8.3	1.8	4.1	0.0	2.8	0.0	0.5	0.0	37.2
Jalisco	16.7	15.7	22.7	2.5	7.4	0.1	1.8	1.2	7.3	2.3	2.3	0.1	5.4	0.3	2.1	5.1	7.1
México	12.2	4.2	16.4	2.7	2.7	0.5	1.4	4.2	24.2	1.8	2.7	0.2	0.7	0.0	1.4	4.3	20.1

Continúa ►





**Tabla 4.4.1.2** Distribución porcentual del tipo de formación del personal docente del Centro de Atención Múltiple por entidad federativa (2020-2021)

Entidad federativa	Tipo de formación*																
	Deficiencia mental	Audición y lenguaje	Aprendizaje	Deficiencia visual	Aparato locomotor	Inadaptación social	Maestro especialista	Pedagogía	Psicología	Docente de de preescolar primaria	Integración educativa	Maestro de Taller	Instructor	Maestro de Comunicación	Educación Física	Otra formación	
Michoacán	12.7	8.0	14.5	0.0	6.2	0.0	4.8	1.6	8.5	5.8	1.4	0.0	11.7	1.2	2.6	7.2	13.7
Morelos	11.8	6.4	1.0	0.0	1.0	0.0	3.0	3.4	3.0	2.5	3.9	0.5	3.9	4.4	2.0	1.0	52.2
Nayarit	17.4	33.9	19.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.8	3.7	0.0	0.0	9.2	0.0	0.0	7.3	7.3
Nuevo León	13.9	17.5	12.3	3.7	3.7	0.2	3.7	1.4	13.4	1.4	1.7	0.6	8.4	4.4	2.0	5.8	6.1
Oaxaca	6.3	18.9	19.6	0.0	1.4	0.0	0.0	4.9	9.1	2.8	2.8	0.7	0.7	1.4	0.0	11.2	20.3
Puebla	14.5	5.5	9.3	0.3	0.3	0.0	0.0	5.3	21.1	1.0	3.8	0.0	9.0	1.3	0.5	1.0	27.3
Querétaro	25.9	20.6	16.3	0.0	0.0	0.0	1.8	0.7	2.5	1.8	0.7	0.0	3.2	5.7	3.5	8.5	8.9
Quintana Roo	16.8	5.6	30.2	0.4	2.2	0.0	1.7	0.9	4.7	3.9	0.4	0.0	9.9	2.2	0.9	19.8	0.4
San Luis Potosí	1.6	23.1	30.7	0.9	0.3	0.3	0.6	3.2	8.2	1.3	1.9	0.0	7.0	4.1	2.8	5.1	8.9
Sinaloa	10.3	8.0	10.8	3.7	0.6	0.3	0.9	0.6	6.6	1.7	2.6	0.0	8.0	1.7	1.7	5.7	37.0
Sonora	8.0	15.2	29.4	0.0	0.2	0.0	3.5	0.0	6.1	0.3	0.3	0.0	14.6	1.4	5.4	5.2	10.3
Tabasco	21.1	18.3	9.8	6.5	3.3	1.2	0.0	2.0	7.3	0.0	0.4	0.0	19.5	0.0	6.1	4.1	0.4
Tamaulipas	7.7	0.9	19.3	0.0	0.0	0.0	6.0	4.3	8.6	7.3	4.9	0.6	5.4	3.2	0.9	5.1	25.9
Tlaxcala	0.0	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0	1.6	0.5	3.8	3.3	3.8	0.0	5.5	5.5	1.1	3.3	70.9
Veracruz	8.3	12.2	24.7	0.0	0.1	0.0	0.3	6.6	7.5	1.0	3.4	0.0	5.4	1.5	1.3	2.1	25.5
Yucatán	12.2	29.6	24.8	1.7	3.3	0.4	0.4	0.9	1.3	0.7	0.0	0.0	7.6	0.2	0.9	12.2	3.9
Zacatecas	5.8	13.5	14.3	0.0	0.9	0.0	0.0	2.2	11.2	1.3	2.2	0.9	9.0	9.0	3.1	15.2	11.2
<b>Total nacional</b>	<b>10.3</b>	<b>12.1</b>	<b>17.6</b>	<b>1.5</b>	<b>2.8</b>	<b>0.3</b>	<b>2.5</b>	<b>3.1</b>	<b>9.6</b>	<b>2.4</b>	<b>2.9</b>	<b>0.5</b>	<b>6.5</b>	<b>2.8</b>	<b>1.9</b>	<b>6.4</b>	<b>16.8</b>

\* El tipo de formación se presenta tal y como se recopiló en las Estadísticas Continuas del Formato 911.

Fuente: Mejorédu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

Por otra parte, la formación de paradocentes también presenta comportamientos diferenciales tanto a escala nacional como por entidad federativa. En este sentido se expone la siguiente información:

- Las especialidades académicas más frecuentes fueron: psicología (26.7%), otra formación no especificada (26.9%), auxiliar educativo (20.3%) y trabajo social (17.2%); las de menor peso porcentual: terapeuta físico (4.5%), médico (2.9%) y promotor TIC (1.5%) (tabla 4.4.1.3).
- Las cifras de paradocentes en los CAM señalaron la presencia de auxiliares educativos en todas las entidades federativas, aunque en algunas con frecuencia mínima, por ejemplo, Guerrero e Hidalgo, o preponderante, como en Aguascalientes y Sonora.
- Destaca la nula presencia de terapeutas físicos en 4 estados: Hidalgo, Oaxaca, Nayarit y Coahuila.
- Todas las entidades contaron con psicólogos, aunque con comportamientos diferenciales extremos que van desde 14.4% en Aguascalientes hasta 45.8% en Hidalgo.
- Un comportamiento análogo al de los psicólogos se observa en los trabajadores sociales: aparecieron en todos los estados como parte de la estructura de los CAM, pero con pesos distintos que van desde 6.1% en Guerrero hasta 29.0% en Tabasco.
- San Luis Potosí, Querétaro y Tabasco no reportaron profesionistas médicos; asimismo, su existencia fue casi nula en Nuevo León, Chihuahua y Campeche, entidades en las que no rebasaron 1.0% de los paradocentes.
- Los datos muestran que 16 entidades carecieron de promotores TIC, además, el porcentaje de su representación fue mínimo en las 16 restantes, donde no rebasó 8.0% del total. El comportamiento supone una reciente incorporación de este tipo de profesionales a la estructura de los CAM (tabla 4.4.1.3).

A partir de lo observado en las cifras de las plantillas de docentes y paradocentes de los CAM, se concluye que es probable que falten criterios para normar una integración homogénea de su estructura, pues no se advierte un patrón destinado a explicar la preponderancia o inexistencia de ciertos profesionales a nivel de entidad federativa.



**Tabla 4.4.1.3** Distribución porcentual del tipo de formación del personal paradocente del Centro de Atención Múltiple por entidad federativa (2020-2021)

Entidad federativa	Tipo de formación*						
	Auxiliar educativo	Terapeuta físico	Psicología	Trabajo social	Médico	Promotor TIC	Otra formación
Aguascalientes	52.8	10.4	14.4	12.0	2.4	0.0	8.0
Baja California	22.9	4.2	22.9	14.3	2.3	1.3	32.0
Baja California Sur	34.6	12.0	18.8	9.8	5.3	0.0	19.5
Campeche	13.2	5.6	22.9	14.6	0.7	6.9	36.1
Coahuila	29.2	0.0	28.7	20.6	2.9	1.9	16.7
Colima	38.4	4.1	27.4	12.3	6.9	1.4	9.6
Chiapas	16.2	8.7	24.3	20.8	1.7	0.0	28.3
Chihuahua	19.1	10.2	24.8	22.9	0.6	1.3	21.0
Ciudad de México	40.4	0.6	16.3	22.0	1.2	7.7	11.9
Durango	11.6	4.1	22.6	15.8	2.7	1.4	41.8
Guanajuato	25.3	1.7	31.6	25.9	1.2	0.6	13.8
Guerrero	0.5	0.9	33.5	6.1	5.2	0.0	53.8
Hidalgo	1.2	0.0	45.8	14.5	4.8	4.8	28.9
Jalisco	23.0	2.9	32.8	18.5	2.2	0.4	20.2
México	7.9	3.8	23.1	18.0	4.2	3.3	39.8
Michoacán	17.0	2.2	30.8	18.1	7.7	0.0	24.2
Morelos	6.1	5.3	28.1	15.8	4.4	0.0	40.4
Nayarit	24.3	0.0	24.3	14.9	4.1	0.0	32.4
Nuevo León	34.0	4.5	27.4	22.9	0.4	0.0	10.8
Oaxaca	15.4	0.0	32.7	7.7	1.9	0.0	42.3
Puebla	7.4	5.7	29.0	14.8	5.1	1.1	36.9
Querétaro	29.3	6.5	30.9	21.1	0.0	0.0	12.2
Quintana Roo	15.2	9.8	20.1	9.2	1.8	0.6	43.3
San Luis Potosí	20.0	3.0	34.8	20.7	0.0	0.0	21.5
Sinaloa	24.6	1.2	21.4	12.5	3.2	0.8	36.3
Sonora	42.7	4.4	21.7	22.8	1.5	0.0	7.0
Tabasco	34.2	1.3	32.9	29.0	0.0	0.0	2.6
Tamaulipas	7.5	9.4	25.8	11.6	2.6	1.5	41.6
Tlaxcala	7.0	7.0	29.0	10.5	9.7	0.0	36.8
Veracruz	8.2	2.2	42.0	16.5	4.8	0.0	26.4
Yucatán	15.5	9.4	36.5	16.6	1.1	1.1	19.9
Zacatecas	21.7	12.2	23.5	25.2	4.4	0.0	13.0
<b>Total nacional</b>	<b>20.3</b>	<b>4.5</b>	<b>26.7</b>	<b>17.2</b>	<b>2.9</b>	<b>1.5</b>	<b>26.9</b>

\* El tipo de formación se presenta tal y como se recopila en las *Estadísticas Continuas del Formato 911*.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

## Directivos y docentes de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

La educación inclusiva demanda una transformación, pero no sólo de las escuelas en las que están matriculados estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), sino también de directivos y docentes de distintos niveles y servicios, quienes deben comprender la necesidad de eliminar o minimizar las barreras de aprendizaje y socioculturales que enfrenta la totalidad de NNAJ. Para contribuir en la eliminación de éstas, en el SEN existe la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, servicio de apoyo conformado por directivos y docentes especialistas de diferentes campos que apoyan a las escuelas de educación obligatoria en la atención de estudiantes con estas características.

En el ciclo escolar que se analiza, la USAER contó con 4 307 directivos sin grupo, 391 directivos con grupo, 29 582 maestros de apoyo y 11 407 paradocentes. A escala nacional un alto porcentaje de directivos de este servicio de apoyo tenía título de licenciatura (93.8%); lo mismo sucedía en el caso de los docentes (94.7%) y paradocentes (93.4%). Este nivel de profesionalización supone estructuras funcionales aptas para la atención de NNAJ que por sus características requieren de servicios de apoyo otorgados por especialistas para enfrentar las barreras en su aprendizaje (tabla 4.4.2.1).

El análisis de las estructuras de USAER a escala estatal arroja comportamientos diferenciales que deben destacarse:

- El primero es que, aun cuando el número de directivos que también cumplen el rol de docentes a escala nacional fue relativamente bajo (8.3%), se identificaron entidades donde este porcentaje resultó significativo, porque al menos duplicó el indicador nacional, tal es el caso de Baja California, Chiapas, Guanajuato, Jalisco, San Luis Potosí y Tabasco, donde los porcentajes oscilaron entre 18.1 y 31.8%. En el extremo opuesto se advierten entidades donde el porcentaje de docentes que cumplió también la función directiva fue nulo o con incidencia mínima, por ejemplo: Morelos (0.0%), Nuevo León (0.4%) e incluso Ciudad de México (1.8%) (tabla 4.4.2.1).
- El segundo refiere al nivel de estudios superiores observado en cada estado; al respecto se identificaron grupos de entidades donde el porcentaje de directivos, docentes y paradocentes al menos titulados de licenciatura fue significativamente menor al porcentaje nacional. En el caso de directivos, las entidades con diferencias importantes por debajo del porcentaje nacional fueron Querétaro (80.4%), Tlaxcala (85.1%), Durango (87.3%) e Hidalgo (87.7%). En lo tocante a maestros de apoyo se advirtió la misma situación en Oaxaca (79.6%), Tamaulipas (85.7%), Veracruz (87.7%) y Chiapas (88.3%). Por otra parte, las entidades donde se observaron los menores porcentajes de paradocentes titulados de licenciatura fueron Quintana Roo (79.2%), Tlaxcala (80.1%), Oaxaca (84.5%) y Ciudad de México (85.1%); en este rubro habría que considerar la posibilidad de que profesionales técnicos superiores



**Tabla 4.4.2.1** Directivos, maestros de apoyo y personal paradocente de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular por entidad federativa (2020-2021)

Entidad federativa	Directivos			Maestros de apoyo		Paradocentes <sup>1</sup>		Total de personal docente <sup>2</sup>
	Sin grupo	Con grupo	Con al menos título de licenciatura	Subtotal	Con al menos título de licenciatura	Total	Con al menos título de licenciatura	
	Abs.	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.
Aguascalientes	71	1	98.6	412	99.5	181	96.7	413
Baja California	127	28	96.8	1057	98.5	445	96.6	1085
Baja California Sur	95	0	91.6	483	95.9	284	92.6	483
Campeche	62	0	93.6	522	99.4	280	94.3	522
Coahuila	228	1	95.6	1307	95.8	556	94.2	1308
Colima	72	2	93.2	297	98.0	202	95.5	299
Chiapas	63	15	89.7	615	88.3	178	86.5	630
Chihuahua	177	2	94.4	1049	96.4	538	97.0	1051
Ciudad de México	503	9	93.8	3196	92.6	356	85.1	3205
Durango	70	9	87.3	642	91.0	236	89.4	651
Guanajuato	107	50	93.0	1310	89.3	315	87.9	1360
Guerrero	162	15	97.2	1118	98.0	400	95.0	1133
Hidalgo	54	3	87.7	304	93.4	178	88.2	307
Jalisco	148	43	95.8	1081	98.5	544	96.9	1124
México	385	59	96.4	2620	93.9	1024	94.3	2679
Michoacán	82	11	89.2	636	95.9	206	97.6	647
Morelos	83	0	90.4	413	94.7	208	95.2	413
Nayarit	84	4	96.6	483	96.5	209	94.7	487
Nuevo León	257	1	96.5	2187	98.6	809	96.3	2188
Oaxaca	22	3	100.0	157	79.6	58	84.5	160
Puebla	125	7	91.7	1132	93.7	316	92.1	1139
Querétaro	42	4	80.4	369	96.2	178	95.5	373
Quintana Roo	39	5	90.9	253	98.8	120	79.2	258
San Luis Potosí	54	14	89.7	504	93.3	193	89.1	518
Sinaloa	199	5	93.1	963	99.1	496	96.8	968
Sonora	238	15	92.9	1214	95.8	598	93.8	1229
Tabasco	122	52	97.7	1021	99.0	524	98.7	1073
Tamaulipas	128	8	92.7	1011	85.7	453	87.6	1019
Tlaxcala	92	2	85.1	560	90.5	302	80.1	562
Veracruz	218	12	91.7	1323	87.7	375	85.6	1335
Yucatán	80	5	96.5	611	99.5	315	99.4	616
Zacatecas	118	6	92.7	732	97.5	330	98.5	738
<b>Total nacional</b>	<b>4307</b>	<b>391</b>	<b>93.8</b>	<b>29582</b>	<b>94.7</b>	<b>11407</b>	<b>93.4</b>	<b>29973</b>

<sup>1</sup> Incluye psicólogos, trabajadores sociales y maestros especialistas.

<sup>2</sup> Corresponde a la cifra oficial de la SEP e incluye directivos con grupo y maestros de apoyo.

Abs. Cifras absolutas.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

ocupen el cargo con eficiencia, en cuyo caso sólo cabría la recomendación de promover la mejora de su función, mediante la complementación de sus estudios superiores (tabla 4.4.2.1).

Respecto a la distribución de los maestros de apoyo en las USAER –en función de su formación académica– se puede señalar el siguiente comportamiento:

- A escala nacional los docentes de aprendizaje representaron 26.8% del total, seguidos, debido a su frecuencia, por los que señalaron otra formación con 19.3%; los especialistas en audición y lenguaje, con 13.5%; los psicólogos, con 12.2% y los que atienden a estudiantes con deficiencia mental, con 11.8%.
- El complemento de maestros de apoyo presentó porcentajes realmente bajos: los especialistas en deficiencia visual, aparato locomotor, inadaptados sociales y pedagogía no rebasaron individualmente 3.0%, mientras que, los referidos a los niveles escolares de preescolar hasta secundaria oscilaron entre 0.4 y 3.9%. Por último, la prácticamente nueva carrera de integración educativa no superó 1.0% (tabla 4.4.2.2).

El análisis de la distribución formativa de los maestros de apoyo en las USAER por entidad federativa arrojó los siguientes resultados:

- Los especialistas en deficiencia mental aparecieron en todas las entidades federativas, pero en proporciones diametralmente opuestas; mientras que en Tlaxcala, San Luis Potosí, Campeche y Colima no representaron más de 3.0%, en Jalisco, Morelos, Nayarit y Quintana Roo superaron 20.0%.
- Los especialistas en audición y lenguaje tuvieron presencia en los equipos de USAER de todas las entidades, con excepción de Tlaxcala, y su comportamiento porcentual fue análogo al de los especialistas en deficiencia mental; esto es, en algunas entidades federativas como Hidalgo, Chihuahua y estado de México no rebasaron 3.0%, mientras que en otras su concurrencia superó 24.0%, por ejemplo, en Nuevo León, San Luis Potosí y Yucatán.
- Los especialistas en aprendizaje mantuvieron el comportamiento señalado en los grupos de especialistas mencionados, es decir, su presencia fue percibida en todas las entidades, pero de manera extrema en términos porcentuales: Morelos y Chihuahua no superaron 5.5%; del lado opuesto, Baja California y Campeche reportaron porcentajes superiores a 64.0%.
- En todas las entidades se encontraron especialistas en psicología, pero con participaciones porcentuales extremas: Campeche y Yucatán no superaron el medio punto porcentual, mientras que el estado de México y Puebla rebasaron 27.5%.
- Entre los especialistas de USAER que no contaron con participaciones porcentuales extremas entre entidades federativas –aunque su presencia fue relativamente marginal en casi todas–, se incluye a los maestros de apoyo para los niveles de EB; en particular en preescolar, Veracruz y Yucatán no reportaron docentes de apoyo y los porcentajes más altos de presencia estatal se dieron en Guerrero y Chihuahua, donde no superaron 12.0%.



**Tabla 4.4.2.2** Distribución porcentual del tipo de formación de los maestros de apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular por entidad federativa (2020-2021)

Entidad federativa	Tipo de formación*											Otra formación	
	Deficiencia mental	Audición y lenguaje	Aprendizaje	Deficiencia visual	Aparato locomotor	Inadaptados sociales	Pedagogía	Psicología	Docente de preescolar	Docente de primaria	Docente de secundaria		Integración educativa
Aguascalientes	7.3	21.1	28.2	0.0	0.0	0.0	4.4	2.9	6.3	2.9	0.2	1.7	25.0
Baja California	5.8	13.5	64.1	2.2	3.9	0.6	0.3	1.3	0.4	0.5	0.0	0.0	7.5
Baja California Sur	17.2	12.0	37.7	4.1	9.5	0.0	1.4	7.5	1.7	0.8	0.0	0.0	8.1
Campeche	2.3	10.5	73.4	0.4	0.0	0.0	1.7	0.4	2.3	1.3	1.3	1.0	5.4
Coahuila	15.0	15.5	33.2	3.5	3.6	0.1	2.3	3.9	0.5	0.5	0.4	0.2	21.4
Colima	2.7	7.1	53.5	0.0	0.7	0.0	2.7	2.4	0.3	1.0	0.0	0.0	29.6
Chiapas	6.7	10.4	8.8	2.9	3.6	0.0	9.3	4.2	7.2	13.8	0.5	2.4	30.2
Chihuahua	5.4	2.8	5.4	0.0	0.5	0.1	1.2	1.5	11.8	19.8	0.8	11.4	39.2
Ciudad de México	14.1	17.6	9.6	2.8	6.6	3.3	9.2	26.2	1.2	1.9	0.0	0.1	7.2
Durango	4.4	3.7	37.5	0.2	0.2	0.0	0.6	4.0	1.2	4.5	0.2	0.2	43.3
Guajuato	11.3	16.6	17.5	0.1	9.1	0.1	1.5	21.4	1.0	2.3	0.3	1.2	17.8
Guerrero	3.4	11.7	23.6	0.0	0.2	0.1	0.4	5.1	10.2	14.4	1.0	0.9	29.0
Hidalgo	7.2	1.3	26.0	0.7	0.3	0.0	4.3	9.5	0.3	5.3	6.3	1.3	37.5
Jalisco	20.5	17.5	41.0	1.9	7.6	0.1	0.5	2.7	2.5	1.9	0.1	0.0	3.8
México	11.6	2.9	17.3	3.1	2.5	0.4	5.6	27.5	3.5	5.6	0.3	0.3	19.5

Continúa ▲

**Tabla 4.4.2.2** Distribución porcentual del tipo de formación de los maestros de apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular por entidad federativa (2020-2021)

Entidad federativa	Tipo de formación*												
	Deficiencia mental	Audición y lenguaje	Aprendizaje	Deficiencia visual	Aparato locomotor	Inadaptados sociales	Pedagogía	Psicología	Docente de preescolar	Docente de primaria	Docente de secundaria	Integración educativa	Otra formación
Michoacán	16.4	3.8	25.8	0.2	3.3	0.0	4.7	13.2	7.9	3.1	0.2	0.3	21.2
Morelos	21.8	3.4	1.5	0.5	0.0	0.0	2.9	4.8	1.2	8.0	1.2	0.0	54.7
Nayarit	23.6	22.6	29.8	0.4	0.0	0.0	0.8	5.4	2.9	1.7	0.4	0.6	11.8
Nuevo León	18.3	24.3	23.4	6.6	7.1	0.1	1.0	12.0	0.4	1.3	0.2	0.2	5.1
Oaxaca	14.6	23.6	23.6	0.0	0.0	0.0	3.8	7.6	1.3	1.9	0.0	0.0	23.6
Puebla	10.2	8.8	9.1	0.2	0.0	0.1	3.7	30.4	1.0	7.1	0.5	0.3	28.6
Querétaro	15.2	20.3	32.8	0.0	0.0	0.0	1.1	3.5	0.3	3.3	0.5	0.0	23.0
Quintana Roo	25.7	8.3	43.9	0.0	0.4	0.0	0.4	2.4	1.6	2.0	0.0	0.0	15.4
San Luis Potosí	2.2	35.3	45.6	0.8	0.2	0.0	0.4	7.5	0.4	2.0	0.4	0.2	5.0
Sinaloa	12.1	9.2	30.7	3.8	2.2	1.1	0.4	9.2	0.7	1.7	0.0	0.5	28.1
Sonora	7.2	17.2	51.2	0.5	0.1	0.0	0.5	5.1	0.7	1.1	0.0	0.2	16.1
Tabasco	19.9	21.2	23.6	9.2	3.1	5.6	1.8	11.9	0.7	0.3	0.0	0.1	2.7
Tamaulipas	4.5	3.1	31.6	0.0	0.0	0.0	3.1	10.3	8.4	4.4	2.8	1.3	30.8
Tlaxcala	0.4	0.0	8.2	0.0	0.0	0.0	0.5	4.5	0.7	5.9	0.9	0.0	78.9
Veracruz	9.0	11.7	36.5	0.0	0.0	0.0	5.4	7.9	0.0	2.6	0.1	0.2	26.5
Yucatán	20.0	32.6	36.5	1.6	2.5	0.2	0.2	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0	6.1
Zacatecas	17.2	17.8	27.0	0.0	0.1	0.0	0.8	21.9	1.2	2.3	0.5	0.3	10.8
<b>Total nacional</b>	<b>11.8</b>	<b>13.5</b>	<b>26.8</b>	<b>2.1</b>	<b>3.0</b>	<b>0.7</b>	<b>3.0</b>	<b>12.2</b>	<b>2.5</b>	<b>3.9</b>	<b>0.4</b>	<b>0.8</b>	<b>19.3</b>

\* El tipo de formación se presenta tal y como se recopila en las *Estadísticas Continuas del Formato 911*.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYE, 2021).



- Yucatán no reportó docentes de apoyo en primaria y las participaciones de mayor peso de éstos se advirtieron en Guerrero y Chihuahua, donde los porcentajes fueron menores a 20.0%. Por otra parte, al parecer Baja California, Baja California Sur, Colima, Ciudad de México, Oaxaca, Sonora, Sinaloa, Quintana Roo, Tabasco y Yucatán no consideraron a los docentes de apoyo en secundaria, por tanto, su presencia no se advirtió, pero en el resto de las entidades federativas –con excepción de Hidalgo donde representaban 6.3%–, no fue mayor a 2.8%. Lo mismo sucedió, aunque en menor medida, con los especialistas en pedagogía, pues Baja California, Guerrero, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa y Yucatán reportaron participaciones menores a medio punto porcentual, en tanto que Ciudad de México y Chiapas registraron poco más de 9.0% en este rubro.
- Finalmente, el común denominador en el caso de los especialistas en deficiencia visual, aparato locomotor, inadaptados sociales e integración educativa es que tienen presencias mínimas o nulas en las entidades federativas. No se reportaron especialistas en deficiencia visual en Aguascalientes, Colima, Chihuahua, Guerrero, Oaxaca, Querétaro, Quintana Roo, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz y Zacatecas. Lo mismo sucedió con los especialistas en aparato locomotor en Aguascalientes, Campeche, Morelos, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Tamaulipas, Tlaxcala y Veracruz. La presencia marginal o nula fue extrema respecto a los especialistas para apoyar inadaptación social: 19 entidades no reportaron alguno; en 11 los porcentajes fueron menores a 1.1% y sólo en 2 entidades, Ciudad de México y Tabasco, rebasaron 3.0%. Por último, 10 entidades no reportaron especialistas de integración educativa; en 21 el porcentaje fue menor a 2.5%, y sólo en Chihuahua fue de 11.4%, la presencia resultó significativa (tabla 4.4.2.2).

La información de la estructura de las USAER que muestra la estadística del Formato 911 permite realizar un somero análisis de los paradocentes; a escala nacional, tal estructura estaba integrada en su mayoría por psicólogos (42.8%), además, se complementaba con trabajadores sociales (23.1%), maestros especialistas (26.9%) y otro tipo de profesionales (7.3%) (tabla 4.4.2.3).

Si se revisa la estructura de paradocentes por entidad federativa, lo primero que se observa es que, de forma similar a lo ocurrido en el rubro de los maestros de apoyo, aunque en menor medida, también existen comportamientos porcentuales de algunas entidades que se aprecian distintos al obtenido a escala nacional:

- En el caso de los psicólogos, Ciudad de México y Chiapas alcanzaron los menores porcentajes de presencia, 21.1 y 34.3%, respectivamente; mientras que, en Hidalgo y Guerrero se dieron los mayores, 56.2 y 59.3%, en ese orden. Por otra parte, los trabajadores sociales sólo representaron 3.5% en Oaxaca y 7.3% en Guerrero; en sentido contrario, constituyeron 31.0% en México y 65.5% en Ciudad de México. Los maestros especialistas presentaron los menores porcentajes

**Tabla 4.4.2.3** Distribución porcentual del personal paraprofesor de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular por entidad federativa, según tipo de formación (2020-2021)

Entidad federativa	Tipo de formación*			
	Psicólogo	Trabajador social	Maestro especialista	Otra formación
Aguascalientes	36.5	18.2	38.1	7.2
Baja California	40.5	26.3	31.9	1.3
Baja California Sur	39.8	25.7	33.1	1.4
Campeche	41.8	22.1	32.1	3.9
Coahuila	55.8	16.7	25.5	2.0
Colima	38.1	25.3	33.7	3.0
Chiapas	34.3	24.2	22.5	19.1
Chihuahua	34.8	26.4	23.8	15.1
Ciudad de México	21.1	65.5	9.6	3.9
Durango	42.0	27.1	21.6	9.3
Guanajuato	48.9	23.8	23.8	3.5
Guerrero	59.3	7.3	18.3	15.3
Hidalgo	56.2	19.1	8.4	16.3
Jalisco	44.3	18.9	34.9	1.8
México	37.1	31.0	24.5	7.4
Michoacán	43.7	14.1	35.9	6.3
Morelos	43.8	13.5	8.7	34.1
Nayarit	38.8	22.5	33.5	5.3
Nuevo León	45.0	30.7	22.7	1.6
Oaxaca	43.1	3.5	37.9	15.5
Puebla	39.2	22.8	16.1	21.8
Querétaro	43.8	18.5	32.6	5.1
Quintana Roo	35.8	25.0	29.2	10.0
San Luis Potosí	46.6	21.2	27.5	4.7
Sinaloa	40.9	17.7	36.7	4.6
Sonora	38.1	24.8	35.8	1.3
Tabasco	39.1	17.4	43.1	0.4
Tamaulipas	51.0	14.8	17.7	16.6
Tlaxcala	44.4	19.2	18.9	17.5
Veracruz	53.1	16.8	15.7	14.4
Yucatán	51.4	12.4	34.3	1.9
Zacatecas	40.3	24.6	33.3	1.8
<b>Total nacional</b>	<b>42.8</b>	<b>23.1</b>	<b>26.9</b>	<b>7.3</b>

\* El tipo de formación se presenta tal y como se recopila en las *Estadísticas Continuas del Formato 911*.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

en Hidalgo con 8.4% y Morelos con 8.7%; por el contrario, en Aguascalientes y Tabasco llegaron 38.1 y 43.3%, en ese orden. La distribución más extrema se identificó en los paradocentes con otra formación, mientras en Tabasco representaron 0.4% de su estructura, en Morelos, 34.1% (tabla 4.4.2.3).

Las diferencias observadas en los maestros de apoyo y paradocentes de las USAER, en las 32 entidades federativas, sugieren que cada una de ellas genera sus propias estructuras, quizá sólo considerando a los especialistas con los que cuenta o los que hay en la oferta de las instituciones formadoras; si esto es así, difícilmente se garantizará una atención acorde a las necesidades de alumnos y docentes de cada escuela. En este sentido, la conformación de las estructuras de apoyo probablemente requiera una revisión de los criterios de racionalidad, pero también un análisis previo de las necesidades en materia de especialistas, de manera que se garantice la atención a cada uno de ellos de acuerdo con las barreras que enfrentan para su desarrollo integral.

### Docentes del Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad

El Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED) constituye un servicio que se ofrece bajo la modalidad no escolarizada, en algunos planteles de EMS, a jóvenes estudiantes con discapacidad visual, auditiva, motriz e intelectual, que quieran iniciar o concluir este tipo educativo. La información captada por el Formato 911 sobre sus docentes es escasa y, en algunos casos, inconsistente. Atendiendo lo anterior, se optó por presentar únicamente aquella sobre la que se puede asegurar calidad y consistencia, debido a esto el análisis sólo permite caracterizarlos de manera general:

- En ciclo escolar analizado se registraron 922 docentes que atendieron a estudiantes de CAED en la modalidad no escolarizada; de éstos, Ciudad de México concentró 9.1%; Veracruz, 7.3%; Sonora, 6.5%; estado de México, 6.3%; y Sinaloa, 4.7%; es decir, en 5 entidades que representaban 16.0% del total se ubicó casi 34.0% de maestras y maestros de dichos centros; en el otro extremo, se identificó a Morelos y Tlaxcala con el menor número relativo de docentes, 0.9 y 1.0%, respectivamente (tabla 4.4.3.1).
- A escala nacional, se reportó que 94.1% de los docentes que atendieron a estudiantes de CAED contaban con licenciatura completa o posgrado. Sin embargo, el análisis por entidad federativa da cuenta de algunas diferencias entre ellas: 17 señalaron que 100% de sus docentes tenía título de licenciatura; mientras que Ciudad de México, Sonora y Nuevo León registraron porcentajes iguales o menores a 85.0%; en el resto de las entidades el porcentaje osciló entre 92.0 y 98.5%.
- En términos del tiempo que dedican a la función docente –el cual se vincula con el tipo de contratación–, una alta proporción del personal se desempeñó por horas (75.8%), quizá por la modalidad en la que operan (no escolarizada). Los casos extremos se ubicaron en Campeche, Michoacán, Nayarit, Veracruz y Yucatán, donde 100% de los docentes atendió el servicio por horas.

**Tabla 4.4.3.1** Perfil de los docentes del Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad por entidad federativa (2020-2021)

Entidad federativa	Docentes en los planteles	Docentes registrados en los planteles				
		Licenciatura completa o posgrado	Distribución por tiempo de dedicación			
			Tiempo completo	Tres cuartos de tiempo	Medio tiempo	Por horas
Abs.	%	%	%	%	%	
Aguascalientes	23	95.7	26.1	0.0	0.0	73.9
Baja California	30	93.3	23.3	0.0	0.0	76.7
Baja California Sur	21	100.0	19.0	0.0	0.0	81.0
Campeche	14	92.9	0.0	0.0	0.0	100.0
Coahuila	26	100.0	42.3	0.0	0.0	57.7
Colima	25	96.0	48.0	12.0	0.0	40.0
Chiapas	28	100.0	28.6	0.0	35.7	35.7
Chihuahua	41	97.6	26.8	7.3	0.0	65.9
Ciudad de México	84	73.8	3.6	0.0	0.0	96.4
Durango	18	100.0	0.0	22.2	0.0	77.8
Guanajuato	30	96.7	16.7	0.0	0.0	83.3
Guerrero	28	100.0	14.3	10.7	0.0	75.0
Hidalgo	35	100.0	31.4	0.0	0.0	68.6
Jalisco	41	95.1	2.4	0.0	0.0	97.6
México	58	98.3	29.3	0.0	0.0	70.7
Michoacán	32	96.9	0.0	0.0	0.0	100.0
Morelos	8	100.0	50.0	0.0	0.0	50.0
Nayarit	15	100.0	0.0	0.0	0.0	100.0
Nuevo León	20	85.0	15.0	0.0	25.0	60.0
Oaxaca	17	100.0	23.5	0.0	23.5	52.9
Puebla	15	100.0	0.0	26.7	0.0	73.3
Querétaro	11	100.0	100.0	0.0	0.0	0.0
Quintana Roo	18	100.0	72.2	0.0	0.0	27.8
San Luis Potosí	21	100.0	33.3	23.8	0.0	42.9
Sinaloa	43	100.0	11.6	0.0	0.0	88.4
Sonora	60	75.0	15.0	0.0	0.0	85.0
Tabasco	15	93.3	46.7	0.0	0.0	53.3
Tamaulipas	42	100.0	31.0	0.0	0.0	69.0
Tlaxcala	9	100.0	22.2	0.0	0.0	77.8
Veracruz	67	98.5	0.0	0.0	0.0	100.0
Yucatán	12	100.0	0.0	0.0	0.0	100.0
Zacatecas	15	93.3	26.7	0.0	0.0	73.3
<b>Total nacional</b>	<b>922</b>	<b>94.1</b>	<b>19.7</b>	<b>2.4</b>	<b>2.1</b>	<b>75.8</b>

Abs. Cifras absolutas.

Nota: el CAED presta sus servicios mediante la modalidad no escolarizada.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).



## 4.5

### Directivos y docentes de educación media superior

En el ciclo escolar que se analiza, 30 384 personas ocuparon cargos directivos en educación media superior, de las cuales 43.1% realizó simultáneamente funciones de docencia.

En el SEN, quizá uno de los niveles educativos más complejos sea el correspondiente a la educación media superior, pues en su interior converge una variedad de formas de organización y control de gestión, convirtiéndolo en un ente difícil de administrar. El conglomerado de directivos y docentes que participan en él es también diverso y heterogéneo, porque atiende desde aspectos de la educación formal hasta el desarrollo de habilidades para el futuro laboral de sus estudiantes, esto último en algunos tipos de planteles. Adicionalmente, en este nivel educativo se identifican los mayores problemas de desafiliación escolar y, junto con el nivel de preescolar, de cobertura.

En el marco de una buena educación con justicia social y al alcance de todas y todos, es que la EMS requiere de directivos y docentes que se hayan formado de manera específica a fin de promover una experiencia educativa aceptable y común –significativa, integral, digna, participativa, libre, relevante, trascendente y eficaz– para sus estudiantes y ser partícipes de ella (Mejoredu, 2020). Por tal motivo, es necesario conocer cuántos de ellos cumplen exclusivamente con su función o tienen una doble, en qué modalidad y tipo de servicio se ubican, qué características sociodemográficas tienen, cuántos tienen discapacidad y cuántos hablan lengua indígena; además, en el caso de los docentes, qué tipo de contratación tienen, cuánto tiempo le dedican a su función y cuál es su nivel de escolaridad:

- En el ciclo escolar 2020-2021 estaban adscritos un total de 30 384 directivos de EMS –se incluyen directores de escuelas y planteles o cualquier figura que tenga un puesto directivo en los 18 006 centros escolares de este tipo educativo–. De éstos, 56.9% correspondía a directivos sin grupo y 43.1% a con grupo. Los planteles con la mayor proporción de directivos con grupo fueron los telebachilleratos comunitarios (descentralizados de los estados) con 99.5%, seguidos por 82.7% de los telebachilleratos (centralizados de los estados) y los bachilleratos interculturales (descentralizados de los estados) con 76.9%.
- Se identificó, además, un total de 291 809 docentes, de los cuales 94.5% se situó en la modalidad escolarizada; 5.0%, en la mixta y 0.6%, en la no escolarizada. Por otra parte, 70.0% de directivos y docentes de EMS desarrollaba sus funciones en planteles públicos federales, estatales o autónomos; 28.5%, en el sector privado, y 1.5%, en instituciones subsidiadas (tabla 4.5.1).
- Si se analizan las cifras por control administrativo exclusivamente del sector público, es evidente que las entidades federativas contaban con la mayor cantidad de la planta de directivos y docentes: a escala nacional los organismos centralizados de los estados registraron 51 683 docentes y 5 475 directivos –incluye a la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de Ciudad de México (Sectei)–; los organismos descentralizados de los estados contaban con 70 890 docentes y 9 290 directivos; asimismo, las universidades autónomas estatales tenían 24 704 docentes y 1 105 directivos, lo cual significa que, con presupuestos estatales de distinto orden se sostuvo 72.3% de la plantilla de directivos y docentes del servicio público de EMS (tabla 4.5.1).

**Tabla 4.5.1** Directivos y docentes de educación media superior por control administrativo, institución y tipo de plantel (2020-2021)

Control administrativo y tipo de institución	Tipo de plantel	Planteles		Directivos		Docentes en el plantel	Docentes según modalidad*		
		Sin grupo	Con grupo	Sin grupo	Con grupo		Escolarizada	Mixta	No escolarizada
AEFCM	ENC	1	0	0	0	11	11	n.a.	n.a.
	DGB-CEB	39	66	6	6	1112	1108	n.a.	n.a.
	DGB-POLC	3	9	4	4	199	199	n.a.	n.a.
	UEMSTAYCM-CBTA	335	630	1911	1911	9 339	8 989	1819	25
	UEMSTAYCM-Cetmar	47	109	158	158	2 025	1 920	12	n.a.
	UEMSTAYCM-CBTF	8	9	52	52	211	205	10	n.a.
	UEMSTAYCM-CETAC	22	19	35	35	510	508	1	n.a.
	UEMSTIS-CBTIS	456	913	1694	1694	24 504	23 985	440	18
	CETI	3	3	2	2	442	442	n.a.	n.a.
	Descentralizadas	Conalep (Ciudad de México y Oaxaca)	33	64	0	0	2 652	2 618	n.a.
INBAL	Colbach (Ciudad de México)	20	30	10	10	3 997	3 860	n.a.	94
	Cedart	12	13	10	10	438	438	n.a.	46
	Escuelas superiores	4	10	5	5	90	90	n.a.	n.a.
IPN	CECYT	20	53	227	227	4 100	3 900	23	148
	BIC	48	34	12	12	367	367	n.a.	0
OCE	BE	1 950	2 201	12 49	12 49	40 595	37 683	1 883	33
	Ilebas	26	35	5	5	464	464	n.a.	n.a.
	Telebach	2 007	323	15 49	15 49	8 661	8 587	23	n.a.

Continúa ▲



**Tabla 4.5.1** Directivos y docentes de educación media superior por control administrativo, institución y tipo de plantel (2020-2021)

Control administrativo y tipo de institución	Tipo de plantel	Planteles		Directivos		Docentes en el plantel		Docentes según modalidad*		
		Sin grupo	Con grupo	Sin grupo	Con grupo	Escolarizada	Mixta	No escolarizada		
	Bintercultural	14	3	10	66	66	n.a.	n.a.	n.a.	
	CECYTE	671	2 202	105	13 848	13 646	101	n.a.	n.a.	
	Conalep	279	385	8	12 927	12 746	121	39	n.a.	
	Cobach	1 197	2 051	36	27 441	26 847	184	n.a.	n.a.	
	EMSAD	1 230	1 436	94	6 753	6 442	251	7	n.a.	
	Telebachcom	3 308	15	2 945	9 855	9 833	n.a.	9	n.a.	
	IEMS CDMX	23	56	10	15 89	13 28	701	n.a.	n.a.	
	Sectei	1	1	0	7	n.a.	7	n.a.	n.a.	
	Sagarpa	1	0	1	18	16	n.a.	n.a.	n.a.	
	Semarnat	2	2	2	41	41	n.a.	n.a.	n.a.	
	SEP-Conade	1	2	0	10	n.a.	10	n.a.	n.a.	
	CCH	5	22	0	3 176	3 176	n.a.	n.a.	n.a.	
	ENP	9	374	0	3 138	3 138	n.a.	n.a.	n.a.	
	Universidades autónomas estatales	560	445	660	24 704	24 115	886	290	n.a.	
	Instituciones particulares	5 349	5 519	2 143	84 248	74 789	8 179	992	n.a.	
	Organismos subsidiados por los estados y asociaciones civiles	230	174	100	2 539	2 483	41	n.a.	n.a.	
	Prefeco	92	80	53	1 732	1 643	n.a.	n.a.	n.a.	
	<b>Total nacional</b>	<b>18 006</b>	<b>17 288</b>	<b>13 096</b>	<b>291 809</b>	<b>275 683</b>	<b>14 692</b>	<b>1 701</b>	<b>n.a.</b>	

\* La suma de los totales de docentes según modalidad no es igual al total de docentes en el plantel, ya que existe la posibilidad de que los docentes impartan clases en diferentes modalidades o planteles. Por lo tanto, se da cuenta del número de plazas, pues el registro no permite distinguir quiénes las ocupan.

n.a. No aplica.

**Fuente:** Mejoradu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 971* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

### Perfil de los directivos de educación media superior

A continuación, se presentan los datos que arrojaron las cifras del ciclo escolar en comento respecto al perfil de los directivos de EMS:

- A escala nacional, entre los directivos de EMS la presencia femenina fue menor a la masculina: 46.0% para directivos sin grupo y 47.3% en el caso de directores con grupo.
- Cuando la variable sexo se desglosa por tipo de plantel, en algunos de ellos el comportamiento se revierte de manera importante, por ejemplo: 72.4% de los directivos sin grupo en telebachilleratos eran mujeres, el mismo comportamiento se advierte en 60.0% de los telebachilleratos comunitarios; por el contrario, cuando se revisan los mismos tipos de planteles para directivos con grupo, la proporción de mujeres se reduce drásticamente hasta 38.4 y 50.8%, respectivamente (tabla 4.5.2).
- En lo referente a directivos con discapacidad, las cifras señalan que 0.4% de los directivos sin grupo presentó esta característica, mientras que en los directivos con grupo el porcentaje se situó en 0.2%. Por su parte, en los directivos sin grupo se identificó que 1.1% hablaba lengua indígena, característica que representa 2.1% de los directivos con grupo. En ambos casos, por la naturaleza de los planteles y su ubicación, los directivos hablantes de lengua indígena (HLI) se encontraron con mayores proporciones en los bachilleratos interculturales, los integrales comunitarios y los telebachilleratos comunitarios, estos últimos específicamente en el rubro de directivos con grupo (tabla 4.5.2).

### Perfil de los docentes de educación media superior

Los docentes de EMS reportaron en la variable sexo una paridad entre mujeres y hombres, de 49.9 y 50.1%, respectivamente, aunque en algunos tipos de plantel la relación se inclinó ligeramente hacia docentes mujeres, por ejemplo: los bachilleratos estatales con 54.0%, los particulares con 53.5% y los telebachilleratos comunitarios con 52.0%. En lo referente a su edad, 71.4% contaba con 35 años o más y en términos de su antigüedad en la labor docente, 31.5% de la plantilla reportó 4 años o menos, esto significa que la estructura podría permanecer a largo plazo dentro del magisterio. Al respecto, los tipos de planteles públicos con la población de docentes más joven y con menos antigüedad son:

- El bachillerato intercultural, donde 65.2% de sus docentes contaba con 34 años o menos de edad y 51.5% tenía 4 años o menos de antigüedad.
- El telebachillerato comunitario (Telebachcom), en el que 59.2% de los docentes contaba con 34 años o menos de edad y 50.4% reportó menos de 4 años de antigüedad.



**Tabla 4.5.2** Perfil de los directivos de educación media superior por control administrativo, institución y tipo de plantel (2020-2021)

Control administrativo y tipo de institución	Tipo de plantel	Directivos sin grupo				Directivos con grupo			
		Distribución por sexo		Con alguna discapacidad	HLI	Distribución por sexo		Con alguna discapacidad	HLI
		Hombres	Mujeres			Hombres	Mujeres		
	DGB-CEB	48.5	51.5	0.0	0.0	16.7	83.3	0.0	0.0
	DGB-POLC	33.3	66.7	0.0	0.0	50.0	50.0	0.0	0.0
	UEMSTAYCM-CBTA	57.8	42.2	0.3	1.1	57.8	42.2	0.2	1.3
Coordinadas por la SEMS	UEMSTAYCM-Cetmar	49.5	50.5	0.0	0.0	45.6	54.4	0.6	0.0
	UEMSTAYCM-CBTF	44.4	55.6	0.0	0.0	61.5	38.5	0.0	0.0
	UEMSTAYCM-CETAC	36.8	63.2	0.0	0.0	57.1	42.9	0.0	0.0
	UEMSTIS-CBTIS	54.2	45.8	0.2	0.0	47.2	52.8	0.2	0.2
	CETI	66.7	33.3	0.0	0.0	50.0	50.0	0.0	0.0
Descentralizadas	Conalep (Ciudad de México y Oaxaca)	70.3	29.7	0.0	0.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Colbach (Ciudad de México)	70.0	30.0	0.0	0.0	30.0	70.0	0.0	0.0
INBAL	Cedart	61.5	38.5	0.0	0.0	50.0	50.0	0.0	0.0
	Escuelas superiores	40.0	60.0	0.0	0.0	40.0	60.0	0.0	0.0
IPN	CECYT	45.3	54.7	1.9	0.0	52.0	48.0	0.0	0.0
	BIC	73.5	26.5	2.9	32.4	75.0	25.0	0.0	16.7
OCE	BE	54.7	45.3	0.7	0.6	53.3	46.7	0.1	2.2
	lebas	54.3	45.7	0.0	0.0	40.0	60.0	0.0	0.0
	Telebach	27.6	72.4	0.0	0.3	61.6	38.4	0.5	3.2

Continúa ►

**Tabla 4.5.2** Perfil de los directivos de educación media superior por control administrativo, institución y tipo de plantel (2020-2021)

Control administrativo y tipo de institución	Tipo de plantel	Directivos sin grupo				Directivos con grupo			
		Distribución por sexo		Con alguna discapacidad	HLI	Distribución por sexo		Con alguna discapacidad	HLI
		Hombres	Mujeres			Hombres	Mujeres		
	Bintercultural	66.7	33.3	0.0	66.7	40.0	60.0	0.0	70.0
	CECYTE	56.4	43.6	0.7	0.8	63.8	36.2	0.0	1.9
	Conalep	65.2	34.8	0.3	0.5	50.0	50.0	0.0	0.0
	Cobach	61.9	38.1	0.5	1.8	77.8	22.2	0.0	2.8
	EMSAD	65.0	35.0	0.4	5.5	59.6	40.4	0.0	2.1
	Telebachcom	40.0	60.0	0.0	0.0	49.2	50.8	0.1	4.5
	IEMS CDMX	62.5	37.5	0.0	0.0	60.0	40.0	0.0	0.0
	Sectei	0.0	100.0	0.0	0.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Sagarpa	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	100.0	0.0	0.0	0.0
	Semarnat	50.0	50.0	0.0	0.0	50.0	50.0	0.0	0.0
	SEP-Conade	50.0	50.0	0.0	0.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	CCH	59.1	40.9	0.0	0.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	ENP	41.7	58.3	0.0	0.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Bachaut	67.9	32.1	0.2	0.9	55.9	44.1	0.9	1.5
	BP	46.3	53.7	0.4	0.1	48.0	52.0	0.2	0.3
	Preeco	66.7	33.3	0.6	1.1	66.0	34.0	0.0	11.0
	Organismos subsidiados por los estados y asociaciones civiles	76.3	23.8	0.0	5.0	66.0	34.0	0.0	1.9
	<b>Total nacional</b>	<b>54.0</b>	<b>46.0</b>	<b>0.4</b>	<b>1.1</b>	<b>52.7</b>	<b>47.3</b>	<b>0.2</b>	<b>2.1</b>

n.a. No aplica.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 91* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYE, 2021).



- El Centro de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales de las Unidades de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (UEMSTAYCM-CETAC) donde 46.3% de los docentes tenía 34 años o menos y 61.0% reportó menos de 4 años de antigüedad (tabla 4.5.3).



58.9 % de los docentes de EMS se encuentra contratado por horas.

Enseguida se enlistan algunos hallazgos relativos al perfil docente del tipo educativo referido:

- Respecto al tiempo dedicado a la labor docente –que se traduce en el tipo de contratación–, a escala nacional, 58.9% tuvo contrato por horas y sólo 19.3%, por tiempo completo. Los tipos de plantel donde una parte importante de la planta docente se dedicó por horas a su labor son:
  - Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de Ciudad de México (Sectei), 100% (un plantel).
  - Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), 88.3% (Ciudad de México y Oaxaca).
  - Conalep (descentralizados de los estados), 83.1%.
- A escala nacional, 0.7% de los docentes de EMS hablaba lengua indígena. En congruencia con su naturaleza, los planteles donde resulta importante el porcentaje de HLI son: bachillerato intercultural (53.0%), integral comunitario (27.3%), EMS a distancia (4.2%) y telebachillerato comunitario (4.0%).
- Con el mismo alcance nacional se reportó 0.3% de docentes con discapacidad, destacando la Escuela Nacional para Ciegos (ENC) con 18.2% y el bachillerato integral comunitario con 1.6% (tabla 4.5.3).
- Acerca de los estudios superiores de los docentes de EMS, el Formato 911 del ciclo escolar analizado reportó que 95.7% del total contaba con licenciatura completa o posgrado; entre otros planteles sobresalen: la Dirección General de Bachillerato-Preparatoria Oficial Lázaro Cárdenas (DGB-POLC); la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (Sagarpa); el bachillerato intercultural; Sectei y la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte de la Secretaría de Educación Pública (SEP-Conade), donde 100% de sus docentes reportó esta característica; destacan también el telebachillerato comunitario; el Instituto de Educación Media Superior de Ciudad de México (IEMS CDMX); el Centro de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF), el Centro de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales (CETAC) y el Centro de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR), estos 3 de la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (UEMSTAYCM); el Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI); el Centro de Estudios de Bachillerato de la Dirección General de Bachillerato (DGB-CEB), el telebachillerato y los bachilleratos estatales, donde el porcentaje de docentes con licenciatura completa osciló entre 97.5 y 99.7% (tabla 4.5.3).

**Tabla 4.5.3** Perfil de los docentes de educación media superior por control administrativo, institución y tipo de plantel (2020-2021)

Control administrativo y tipo de institución	Tipo de plantel	Docentes registrados en el plantel																	
		Sexo		Grupos de edad					Antigüedad					Tiempo de dedicación				Con alguna discapacidad	Licenciatura completa o posgrado
		Hombres	Mujeres	24 años o menos	De 25 a 34 años	De 35 a 49 años	De 50 años o más	4 años o menos	De 5 a 9 años	De 10 a 19 años	De 20 a 29 años	De 30 años o más	Tiempo completo	Tres cuartos de tiempo	Medio tiempo	Por horas	HLI		
																		54.5	45.5
AEFCM	ENC	54.5	45.5	0.0	18.2	18.2	63.6	0.0	18.2	36.4	27.3	18.2	36.4	0.0	63.6	0.0	0.00	18.2	81.8
	DGB-CEB	50.0	50.0	0.4	24.8	50.5	24.2	28.8	22.3	25.7	18.3	4.9	4.8	22.4	31.3	41.5	0.27	0.1	98.3
	DGB-POLC	40.2	59.8	0.0	30.7	40.7	28.6	38.2	25.1	15.1	9.0	12.6	18.1	20.6	23.1	38.2	0.00	0.5	100.0
	UEMSTAYCM-CBTA	58.2	41.8	0.4	27.3	47.3	25.1	20.9	26.7	27.3	15.9	9.2	46.1	17.2	27.2	9.5	0.92	0.1	96.1
Coordinadas por la SEMS	UEMSTAYCM-Cetmar	53.7	46.3	0.5	35.2	39.2	25.1	43.3	19.9	14.2	11.0	11.7	15.2	9.2	8.2	67.4	0.05	0.1	98.2
	UEMSTAYCM-CBTF	55.0	45.0	0.0	24.6	51.7	23.7	34.6	14.2	27.0	15.6	8.5	38.9	12.8	41.7	6.6	1.42	0.0	99.1
	UEMSTAYCM-CETAC	52.4	47.6	1.0	45.3	40.2	13.5	61.0	23.5	9.0	4.7	1.8	7.1	4.9	11.6	76.5	0.00	0.0	98.8
	UEMSTIS-CBTIS	52.6	47.4	0.3	16.6	41.6	41.5	21.6	14.3	24.2	26.5	13.5	29.4	14.7	34.8	21.1	0.22	0.2	96.5
	CETI	60.9	39.1	0.0	23.5	47.5	29.0	31.4	15.4	28.5	21.3	3.4	38.9	5.2	0.2	55.7	0.00	0.2	98.6
Descentralizadas	Conalep (Ciudad de México y Oaxaca)	49.7	50.3	1.4	15.5	51.2	31.9	34.4	22.1	31.7	10.1	1.6	5.0	0.5	6.1	88.3	1.09	0.5	75.3
	Colbach (Ciudad de México)	52.8	47.2	0.2	14.7	46.5	38.6	20.8	14.5	38.1	22.0	4.6	5.2	7.9	8.0	78.9	0.05	0.2	95.3
INBAL	Cedart	52.1	47.9	0.2	17.8	49.1	32.9	21.0	17.4	30.6	25.1	5.9	10.3	1.8	6.8	81.1	0.00	0.5	92.0
IPN	Escuelas superiores	54.4	45.6	0.0	6.7	27.8	65.6	11.1	11.1	15.6	40.0	22.2	27.8	1.1	5.6	65.6	0.00	0.0	63.3
	CECYT	55.1	44.9	0.0	6.5	45.9	47.6	4.2	18.4	38.9	21.2	17.2	25.7	15.1	25.0	34.2	0.02	0.2	95.2
	BIC	56.4	43.6	0.8	38.4	58.3	2.5	21.8	30.5	47.4	0.3	0.0	88.8	0.0	0.0	11.2	27.25	1.6	94.0
OCE	BE	46.0	54.0	0.8	23.8	52.8	22.5	25.9	23.9	32.0	15.0	3.2	11.0	8.8	13.3	67.0	0.48	0.4	97.5
	Ileba	67.0	33.0	0.9	23.9	46.6	28.7	21.6	30.6	27.8	15.1	5.0	13.4	0.6	9.1	76.9	0.00	0.0	74.1
	Telebach	53.6	46.4	0.3	15.3	60.1	24.3	10.5	17.5	51.4	19.2	1.4	40.7	54.7	0.2	4.4	1.70	0.2	97.5

Continúa ▲


**Tabla 4.5.3** Perfil de los docentes de educación media superior por control administrativo, institución y tipo de plantel (2020-2021)

Control administrativo y tipo de institución	Tipo de plantel	Docentes registrados en el plantel																Licenciatura completa o posgrado		
		Sexo		Grupos de edad				Antigüedad				Tiempo de dedicación				Con alguna discapacidad				
		Hombres	Mujeres	24 años o menos		De 25 a 49 años		De 5 a 9 años		De 10 a 19 años		De 20 a 29 años		30 años o más			Tres cuartos de tiempo		Medio tiempo	Por horas
				24 años o menos	De 25 a 34 años	De 35 a 49 años	50 años o más	4 años o menos	De 5 a 9 años	De 10 a 19 años	De 20 a 29 años	30 años o más	Tiempo completo	Tiempo de tiempo						
	BIC	50.0	50.0	0.0	65.2	34.8	0.0	51.5	30.3	18.2	0.0	0.0	9.1	3.0	10.6	77.3	53.03	0.0	100.0	
	CECYTE	53.4	46.6	0.9	23.2	53.7	22.2	27.1	17.6	37.9	17.0	0.4	18.7	18.2	16.2	46.9	0.71	0.3	96.2	
	Conalep	52.2	47.8	2.1	17.7	46.5	33.7	25.7	20.0	38.6	13.2	2.6	9.0	2.3	5.6	83.1	0.09	0.4	85.9	
ODE	Cobach	53.3	46.7	0.5	20.2	49.2	30.1	21.3	17.6	31.6	25.1	4.2	13.3	19.1	17.3	50.3	1.38	0.6	94.7	
	EMSAD	55.8	44.2	1.2	29.9	59.5	9.4	26.5	23.3	45.9	4.0	0.3	7.7	24.4	18.3	49.6	4.22	0.3	97.4	
	Telebachcom	48.0	52.0	1.2	58.0	36.1	4.7	50.4	45.1	3.0	1.1	0.4	15.9	15.3	22.8	46.0	4.02	0.1	99.7	
	SIEMS CDMX	55.9	44.1	0.1	9.6	65.2	25.1	6.5	16.9	65.8	9.7	1.2	74.1	0.0	5.6	20.3	0.13	0.0	99.4	
	Sectei	28.6	71.4	0.0	0.0	85.7	14.3	14.3	57.1	14.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	0.00	0.0	100.0	
	Sagarpa	72.2	27.8	0.0	16.7	22.2	61.1	16.7	11.1	5.6	11.1	55.6	100.0	0.0	0.0	0.0	0.00	0.0	100.0	
	Semarnat	41.5	58.5	0.0	24.4	39.0	36.6	39.0	22.0	24.4	12.2	2.4	41.5	0.0	0.0	58.5	0.00	0.0	90.2	
	SEP-Conade	20.0	80.0	0.0	0.0	90.0	10.0	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0	0.0	50.0	20.0	30.0	0.00	0.0	100.0	
UNAM	CCH	54.5	45.5	0.1	7.8	39.1	53.0	9.1	14.1	36.1	22.3	18.4	23.5	0.0	1.9	74.6	0.00	0.0	95.7	
	ENP	45.8	54.2	0.1	6.9	40.7	52.3	13.0	12.1	30.8	31.5	12.5	17.1	0.0	2.7	80.2	0.00	0.0	91.1	
	Bachaut	52.1	47.9	1.1	25.3	44.5	29.1	25.3	21.4	29.1	16.3	7.9	21.9	0.1	8.0	69.9	0.47	0.6	96.0	
	Instituciones particulares	46.5	53.5	2.9	37.7	43.4	16.0	48.2	26.1	18.5	5.5	1.7	19.2	1.8	3.9	75.0	0.12	0.1	96.6	
	Organismos subsidiados	52.7	47.3	4.0	36.0	41.9	18.2	43.1	25.1	23.6	6.6	1.5	13.4	1.8	2.5	82.4	3.51	0.2	86.9	
	por los estados y asociaciones civiles	52.7	47.3	3.3	31.5	41.3	23.9	34.8	20.6	27.7	11.8	5.1	18.1	5.1	8.8	68.0	1.50	0.2	93.7	
<b>Total nacional</b>		<b>50.1</b>	<b>49.9</b>	<b>1.4</b>	<b>27.3</b>	<b>46.8</b>	<b>24.6</b>	<b>31.5</b>	<b>22.5</b>	<b>27.6</b>	<b>14.0</b>	<b>4.5</b>	<b>19.3</b>	<b>9.6</b>	<b>12.2</b>	<b>58.9</b>	<b>0.74</b>	<b>0.3</b>	<b>95.7</b>	

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

- Si se analiza la información de los docentes de EMS por modalidad, se puede señalar que, en términos del tiempo que dedican a la labor, quienes participan en la modalidad escolarizada presentaron comportamientos similares a los obtenidos para el total de docentes; es decir, 19.6% tuvo un contrato de tiempo completo y, en el otro extremo, 58.0% trabajó por horas; en el caso de los docentes en la modalidad mixta, 20.3% estuvo asignado por tiempo completo y 66.0% sólo por horas, mientras que, los de la modalidad no escolarizada alcanzaron 39.0 y 56.1%, respectivamente.
- Los docentes con estudios superiores presentaron el siguiente comportamiento: 95.7% de quienes atienden en la modalidad escolarizada reportó licenciatura terminada o posgrado; el mismo grado lo tenía 98.0% de los que conforman la modalidad mixta y 98.9% de quienes laboran de forma no escolarizada. Finalmente, se puede señalar que los docentes que participan en tutorías presentan variantes importantes por modalidad: 41.2% de los docentes de la modalidad escolarizada realizó esta actividad, mientras que en la modalidad mixta sólo lo hizo 21.1% y en la no escolarizada, 10.6% (tabla 4.5.4).



95.7% de los docentes de educación media superior cuenta con al menos licenciatura completa.

El nivel de escolaridad de los docentes de EMS presenta una aproximación a las necesidades de profesionalización que tiene el conglomerado; en principio podría pensarse que todos los docentes en este tipo educativo cuentan con al menos título de licenciatura; sin embargo, el Formato 911 reporta otra realidad:

- La distribución de los docentes de EMS por nivel de escolaridad en el ciclo escolar 2020-2021 muestra que 71.6% contaba con licenciatura completa, 21.9% tenía maestría o especialidad y 2.2%, doctorado, mientras que 4.3% tenía licenciatura incompleta o menos.
- En las escuelas superiores del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL) (36.7%), los planteles de los institutos estatales de bellas artes (lebas) (25.9%), los Conalep de Ciudad de México y Oaxaca (24.7%); la Escuela Nacional para Ciegos (18.2%) y los Conalep descentralizados de los estados (14.1%) se observaron los mayores porcentajes de docentes que tenían licenciatura incompleta o menos (tabla 4.5.5).



**Tabla 4.5.4** Perfil de los docentes de educación media superior por modalidad, control administrativo, institución y tipo de plantel (2020-2021)

Control administrativo y tipo de institución	Tipo de plantel	Docentes de la modalidad escolarizada						Docentes de la modalidad mixta						Docentes de la modalidad no escolarizada					
		Tiempo de dedicación			Licenciatura completa o posgrado	Participan en tutoría	Tiempo de dedicación			Licenciatura completa o posgrado	Participan en tutoría	Tiempo de dedicación			Licenciatura completa o posgrado	Participan en tutoría			
		Tiempo completo	Medio tiempo	Tres cuartos de tiempo			Tiempo completo	Medio tiempo	Tres cuartos de tiempo			Tiempo completo	Medio tiempo	Tres cuartos de tiempo					
AEFCM	ENC	36.4	0.0	63.6	0.0	81.8	0.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
	DGB-CEB	4.8	22.4	31.4	41.4	98.6	65.3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
	DGB-POLC	18.1	20.6	231	38.2	100.0	55.8	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
	JEMSTAYCM-CBTA	46.6	17.3	26.8	9.3	96.3	56.6	47.9	17.4	26.7	8.0	96.5	27.8	68.0	16.0	16.0	0.0	100.0	
Coordinadas por la SEMS	JEMSTAYCM-Ceitmar	15.2	9.3	7.7	67.8	98.2	43.5	16.7	0.0	33.3	50.0	100.0	33.3	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
	JEMSTAYCM-CBTF	39.5	13.2	42.4	4.9	99.5	64.9	40.0	0.0	60.0	0.0	100.0	0.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
	JEMSTAYCM-CETAC	71	4.9	11.4	76.6	99.0	36.2	0.0	0.0	0.0	100.0	100.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
	JEMSTIS-CBTIS	29.4	14.8	34.8	20.9	96.5	56.8	36.1	17.0	24.3	22.5	87.5	65.2	0.0	22.2	0.0	77.8	100.0	
Descentralizadas	CETI	38.9	5.2	0.2	55.7	98.6	44.8	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
	Conalep (Ciudad de México y Oaxaca)	5.0	0.5	6.2	88.2	75.0	62.9	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
	Colbach (Ciudad de México)	5.4	8.1	8.3	78.1	95.3	33.9	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	3.2	6.4	16.0	74.5	94.7	
	Cedart	10.3	1.8	6.8	81.1	92.0	13.9	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	0.0	0.0	0.0	100.0	100.0	
INBAL	Escuelas superiores	27.8	1.1	5.6	65.6	63.3	67.8	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		
	CECYT	26.0	15.3	25.2	33.5	95.1	31.9	0.0	0.0	43.5	56.5	95.7	0.0	3.4	2.0	20.9	73.6	100.0	

Continúa ►







**Tabla 4.5.5** Distribución porcentual de docentes de los planteles de educación media superior por control administrativo, institución y tipo de plantel, según nivel de escolaridad (2020-2021)

Control administrativo y tipo de institución	Tipo de plantel	Licenciatura incompleta o menos	Licenciatura completa	Maestría o especialidad	Doctorado
AEFCM	ENC	18.2	72.7	9.1	0.0
	DGB-CEB	1.7	61.9	32.3	4.1
	DGB-POLC	0.0	64.8	28.1	7.0
Coordinadas por la SEMS	UEMSTAYCM-CBTA	3.9	70.5	22.7	2.8
	UEMSTAYCM-Cetmar	1.8	74.6	21.2	2.4
	UEMSTAYCM-CBTF	0.9	69.7	25.1	4.3
	UEMSTAYCM-CETAC	1.2	84.7	12.9	1.2
	UEMSTIS-CBTIS	3.5	70.3	23.7	2.5
	CETI	1.4	64.9	30.8	2.9
Descentralizadas	Conalep (Ciudad de México y Oaxaca)	24.7	64.7	10.2	0.5
	Colbach (Ciudad de México)	4.7	78.8	15.1	1.5
INBAL	Cedart	8.0	70.5	20.1	1.4
	Escuelas superiores	36.7	53.3	6.7	3.3
IPN	CECYT	4.8	74.4	18.7	2.1
OCE	BIC	6.0	70.8	22.1	1.1
	BE	2.5	70.2	25.1	2.2
	Iebas	25.9	60.8	12.5	0.9
	Telebach	2.5	75.1	21.1	1.3
ODE	Bintercultural	0.0	87.9	10.6	1.5
	CECYTE	3.8	68.4	25.6	2.2
	Conalep	14.1	61.6	22.7	1.7
	Cobach	5.3	70.9	21.7	2.1
Sectei	EMSAD	2.6	74.8	21.0	1.6
	Telebachcom	0.3	83.2	15.6	0.8
	IEMS CDMX	0.6	70.6	24.7	4.1
	Sectei	0.0	0.0	85.7	14.3
Secretarías de Estado	Sagarpa	0.0	66.7	27.8	5.6
	Semarnat	9.8	70.7	19.5	0.0
	SEP-Conade	0.0	80.0	20.0	0.0
UNAM	CCH	4.3	58.2	32.1	5.3
	ENP	8.9	59.0	27.4	4.7
UAE	BA	4.0	64.1	27.3	4.6
Instituciones particulares	BP	3.4	75.9	19.0	1.8
Organismos subsidiados por los estados y asociaciones civiles	Preeco	13.1	73.7	12.1	1.2
	Prefeco	6.3	77.2	15.2	1.3
<b>Total nacional</b>		<b>4.3</b>	<b>71.6</b>	<b>21.9</b>	<b>2.2</b>

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

## 4.6 Docentes de las instituciones de educación superior

Antes de iniciar el análisis de las cifras sobre docentes de las instituciones de educación superior (IES) es importante señalar que –por la estructura del Formato 911– las características que presenta su perfil se calculan sobre distintos universos. Es decir, la información sobre la edad, la antigüedad y el tiempo dedicado a la función docente se recopiló para los que imparten clases en licenciatura, e incluye a los de posgrado cuando la escuela ofrece ambos niveles. Además, los datos de las variables sobre sexo y nivel de estudios sólo corresponden a los docentes de licenciatura. Tales diferencias se aclaran en las notas al pie de cada tabulado.

Si bien se reconoce que las modificaciones y agrupaciones derivadas del levantamiento de la información dificultan su análisis, se considera que ofrecer los datos del perfil es un buen referente para conocer algunas características de los docentes de las IES del país.

Para dar cuenta de la información sobre docentes de las distintas IES se optó por agruparlas considerando su control administrativo y sostenimiento, además de distinguir a las instituciones de interés: normales públicas, normales privadas y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con el propósito de construir una visión general de los docentes que atienden a estudiantes de las instituciones dedicadas a la formación de los futuros maestros del SEN. Los resultados de la indagación son:

- De acuerdo con lo reportado en el Formato 911, en el ciclo escolar analizado 397 480 docentes estaban adscritos a las escuelas de educación superior; las IES privadas y privadas subsidiadas –excluyendo a las normales– concentraron el mayor número de docentes (41.1%), le siguieron las autónomas (35.0%), las de control estatal (11.0%, sin normales) y de control federal (8.0%, sin normales y UPN). Por otra parte, en las escuelas normales públicas y privadas se ubicó 3.8% de los docentes de educación superior; mientras que, en la UPN laboraba 1.1% del total (tabla 4.6.1).
- De los docentes de educación superior, 85.6% trabajó en la modalidad escolarizada. Llama la atención que en el sistema UPN éstos representaron la proporción más baja (67.1%). Este comportamiento podría explicarse porque una parte importante de su oferta formativa es semiescolarizada. Además de proporcionar los números absolutos de los docentes por control administrativo y sostenimiento, la tabla 4.6.1 ofrece ejemplos con el objetivo de aclarar el tipo de instituciones agrupadas en estas categorías.



**Tabla 4.6.1** Agrupación de instituciones de educación superior por escuelas de interés, control administrativo, sostenimiento, número de docentes en las escuelas, número de docentes en la modalidad escolarizada y ejemplos de instituciones de educación superior en cada grupo (2020-2021)

Control / escuela de interés	Sostenimiento	Docentes en las escuelas* (Abs.)	Docentes en la modalidad escolarizada (Abs.)	Ejemplos de instituciones
Normal pública	Pública	12 684	11894	Escuelas normales de sostenimiento público y de control estatal, federal o federal transferido. Incluye algunos planteles del Centros de Actualización del Magisterio e institutos que ofrecen las licenciaturas acreditadas por la DGESPE.
Normal privada	Privado	2 357	2 233	Escuelas normales de sostenimiento privado. Incluye escuelas llamadas: normales, colegios o institutos que ofrecen las licenciaturas acreditadas por la DGESPE.
UPN públicas	Pública	4 443	2 982	UPN: todas sus unidades y subsedes son de sostenimiento público y de control federal o federal transferido.
IES autónomas	Pública	139 079	126 332	UNAM, universidades autónomas estatales, UAM, el Colmex, etcétera.
IES estatales	Pública	43 867	41032	Institutos tecnológicos, universidades tecnológicas, universidades interculturales, universidades politécnicas, etcétera.
IES federales	Pública	31802	28 648	IPN, institutos tecnológicos, colegios de posgraduados, centros de investigación, el Colef, el Ecosur, UACM, escuelas militares, etcétera.
IES privadas	Privado	163 179	127 170	Universidades, centros, institutos, colegios, como ITESM, UVM, ITESO, La Salle, etcétera.
IES privadas subsidiadas	Privado	69	65	Escuela Municipal de Danza Contemporánea de Torreón (Coahuila), Instituto José Martí (Colima), Centro de Estudios Superiores del Campo Emiliano Zapata (Zacatecas).
<b>Total</b>		<b>397480</b>	<b>340356</b>	

\* Incluye a los docentes de licenciatura y posgrado adscritos en las escuelas. No incluye a los docentes de las escuelas donde sólo se imparten posgrados.

Abs. Cifras absolutas.

Nota: el total de docentes no coincide en todos los casos con lo reportado en el capítulo 2 debido a que en estos tabulados los docentes se suman por escuela o modalidad escolarizada considerando cada categoría como excluyente. Mientras que en el caso del capítulo 2 los tipos de servicio o modelos no son excluyentes.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

## Perfil de los docentes de las instituciones de educación superior

En principio, se puede señalar que los docentes de educación superior presentan distintos comportamientos en las variables edad y antigüedad en la función de acuerdo con la institución donde presten sus servicios:

- A escala nacional 32.4% reportó ser mayor de 50 años y sólo 11.9% contaba con más de 25 años de servicio; en el otro extremo 8.7% tenía menos de 29 años y 41.5% una antigüedad en el servicio de 4 años o menos.
- La mayor proporción de docentes con más edad se encontró en la UPN (49.8%) y en las IES federales (52.0%); en estas últimas, quizá como consecuencia de su larga trayectoria en el sistema educativo mexicano. En contraparte, los docentes más jóvenes (de 29 años o menos) se ubicaron en las IES privadas subsidiadas (23.2%), privadas (11.9%) y estatales (11.4%); varias razones pueden explicar la existencia de docentes jóvenes en estas instituciones, por ejemplo, una forma de contratación más flexible que no requiera experiencia, la reciente creación de algunas instituciones o la ampliación de sus servicios.
- En lo que respecta a las normales públicas, 40.3% de sus docentes tenía 50 años o más y sólo 5.0% menos de 29 años, en contraste, las normales privadas presentaron 31.9 y 10.6%, respectivamente (tabla 4.6.2).
- En lo que respecta a su antigüedad en el servicio, las IES federales, la UPN y las normales públicas reportaron mayores porcentajes de docentes con 25 años o más: 32.0, 22.6 y 22.1%, respectivamente. En el otro extremo, los más altos porcentajes de docentes con menos de 4 años de antigüedad se encontraron en las IES privadas subsidiadas (84.1%), privadas (60.3%) y estatales (44.8%), asimismo, en las normales privadas (43.6%).
- Continuando con las características de los docentes de educación superior, en el ciclo escolar 2020-2021 hubo un mayor porcentaje de hombres (55.9%) en la modalidad escolarizada, comportamiento que se replicó, en mayor o menor medida, en todas las IES autónomas, estatales, federales, privadas y subsidiadas, situación que se revierte en las normales públicas o privadas, así como en la UPN, donde los porcentajes de mujeres docentes son superiores. Al respecto, es probable que estas diferencias tengan relación con los estereotipos y roles de género construidos históricamente en la sociedad, de los cuales deriva que la presencia de mujeres en el magisterio –con mayor preponderancia en algunos niveles educativos– es todavía superior (tabla 4.6.3).



**Tabla 4.6.2** Perfil de los docentes registrados en las escuelas por tipo de institución de educación superior (2020-2021)

Variables	Normal pública	Normal privada	UPN públicas	IES autónomas	IES estatales	IES federales	IES privadas	IES privadas subsidiadas	Total	
<b>Porcentajes</b>										
Distribución por grupos de edad	Menos de 20 años	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0	0.1
	20 a 24 años	0.5	1.1	0.2	0.9	1.5	0.2	1.5	2.9	1.1
	25 a 29 años	4.5	9.5	3.6	5.1	9.9	1.8	10.3	20.3	7.5
	30 a 34 años	10.8	14.7	8.9	10.4	17.2	6.3	17.9	15.9	13.9
	35 a 39 años	14.4	16.8	12.2	13.5	19.2	11.3	19.0	14.5	16.3
	40 a 44 años	14.6	14.2	12.7	14.0	17.6	13.9	16.4	18.8	15.4
	45 a 49 años	14.9	11.8	12.5	12.9	14.0	14.5	13.3	10.1	13.4
	50 años y más	40.3	31.9	49.8	43.0	20.6	52.0	21.5	17.4	32.4
Distribución por rango de antigüedad	0 a 4 años	24.0	43.6	31.0	26.5	44.8	13.9	60.3	84.1	41.5
	5 a 9 años	16.3	24.8	17.8	18.1	24.2	13.6	21.9	15.9	20.0
	10 a 14 años	14.3	13.2	11.6	13.7	15.8	18.4	9.8	0.0	12.7
	15 a 19 años	12.4	8.1	7.9	11.0	10.1	10.6	4.2	0.0	8.1
	20 a 24 años	10.9	5.6	9.1	9.0	3.8	11.5	2.2	0.0	5.9
	25 años y más	22.1	4.8	22.6	21.7	1.3	32.0	1.6	0.0	11.9
<b>Absolutos</b>										
Distribución por grupos de edad	Menos de 20 años	6	0	0	132	4	0	143	0	285
	20 a 24 años	67	25	11	1258	672	52	2391	2	4478
	25 a 29 años	571	224	160	7133	4351	571	16823	14	29847
	30 a 34 años	1364	347	395	14470	7561	2018	29214	11	55380
	35 a 39 años	1831	397	543	18752	8424	3585	31052	10	64594
	40 a 44 años	1851	334	565	19517	7699	4433	26749	13	61161
	45 a 49 años	1888	278	557	17948	6126	4597	21675	7	53076
	50 años y más	5106	752	2212	59869	9030	16546	35132	12	128659
Distribución por rango de antigüedad	0 a 4 años	3043	1027	1376	36897	19668	4408	98406	58	164883
	5 a 9 años	2073	585	790	25206	10606	4329	35787	11	79387
	10 a 14 años	1809	310	515	19097	6917	5864	15937	0	50449
	15 a 19 años	1572	190	350	15276	4420	3366	6867	0	32041
	20 a 24 años	1384	131	406	12482	1686	3647	3532	0	23268
	25 años y más	2803	114	1006	30121	570	10188	2650	0	47452

Nota: el total de docentes corresponde al número de personal docente, docente-investigador y docente-auxiliar de investigador en la escuela. Incluye a los docentes de licenciatura y posgrado adscritos en las escuelas; no incluye a los docentes de las escuelas donde sólo se imparten posgrados.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

**Tabla 4.6.3** Perfil de los docentes de la modalidad escolarizada por tipo de institución de educación superior (2020-2021)

Variables		Normal pública	Normal privada	UPN públicas	IES autónomas	IES estatales	IES federales	IES privadas	IES privadas subsidiadas	Total
<b>Porcentaje</b>										
Distribución por sexo	Hombres	46.8	41.2	47.3	56.7	57.7	62.6	54.5	52.3	55.9
	Mujeres	53.2	58.8	52.7	43.3	42.3	37.4	45.5	47.7	44.1
Distribución por último nivel de estudios	Técnico superior	1.5	0.3	0.2	2.2	3.1	1.4	1.0	1.5	1.8
	Licenciatura	35.5	40.8	28.0	36.4	52.7	52.8	53.1	66.2	45.9
	Especialidad	1.1	0.9	0.4	5.8	0.7	2.3	3.0	0.0	3.6
	Maestría	49.8	51.1	54.4	35.1	36.0	32.8	34.9	30.8	35.7
	Doctorado	12.0	7.0	17.0	20.5	7.5	10.6	8.0	1.5	13.0
<b>Absolutos</b>										
Distribución por sexo	Hombres	5 566	919	1 410	71 579	23 676	17 922	69 280	34	190 386
	Mujeres	6 328	1 314	1 572	54 753	17 356	10 726	57 890	31	149 970
Distribución por último nivel de estudios	Técnico superior	177	6	6	2 810	1 286	407	1 269	1	5 962
	Licenciatura	4 223	910	835	46 012	21 642	15 129	67 542	43	156 336
	Especialidad	132	21	12	7 307	281	667	3 829	0	12 249
	Maestría	5 929	1 140	1 621	44 354	14 763	9 394	44 341	20	121 562
	Doctorado	1 433	156	508	25 849	3 060	3 051	10 189	1	44 247

Nota: el total de docentes corresponde al número de personal docente, docente-investigador y docente-auxiliar de investigador que atiende la modalidad escolar en el nivel licenciatura; no incluye a los docentes de posgrado.

Fuente: Meioredu. cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

En términos del nivel de estudios, poco más de la mitad de los docentes de educación superior, 52.3%, tenía estudios de especialidad u otro tipo de posgrado y sólo 1.8% era técnico superior. Al respecto, se puede señalar que las instituciones con los mayores porcentajes de docentes con alguna especialidad o posgrado fueron: la UPN (71.8%); las IES autónomas (61.4%) y las normales públicas (63.0%), mientras que los menores porcentajes se ubicaron en las IES privadas subsidiadas (32.3%) y las estatales (44.1%) (tabla 4.6.3).

Un aspecto relevante sobre las condiciones laborales de los docentes de educación superior es el tiempo de dedicación a sus funciones, porque constituye un acercamiento al tipo de contratación que determina su trabajo. Del total de docentes de la modalidad escolarizada, 69.6% tenía una dedicación por horas y apenas una cuarta parte era de tiempo completo (tabla 4.6.4).

Los porcentajes más altos del tiempo de dedicación por horas se ubicaron en las IES privadas subsidiadas (91.3%), las normales privadas (88.1%) y las IES privadas (84.6%). Sin embargo, no se puede soslayar el alto porcentaje de docentes por horas en las IES autónomas y estatales, con 65.4 y 67.5%, respectivamente. Cabe señalar que una



**Tabla 4.6.4** Perfil de los docentes\* de la modalidad escolarizada, según tiempo de dedicación por instituciones de educación superior (2020-2021)

Variables		Normal pública	Normal privada	UPN públicas	IES autónomas	IES estatales	IES federales	IES privadas	IES privadas subsidiadas	Total
<b>Porcentaje</b>										
Distribución según dedicación a la función docente	Tiempo completo	41.7	5.8	38.1	31.3	29.0	48.5	10.0	7.2	24.4
	Tres cuartos de tiempo	6.8	2.6	3.1	0.05	1.0	6.1	1.9	0.0	1.7
	Medio tiempo	14.7	3.5	23.0	3.2	2.5	9.1	3.6	1.4	4.4
	Por horas	36.8	88.1	35.8	65.4	67.5	36.3	84.6	91.3	69.6
<b>Absolutos</b>										
Distribución según dedicación a la función docente	Tiempo completo	5 374	138	1 438	42 112	12 583	15 312	14 586	5	91 548
	Tres cuartos de tiempo	874	61	117	65	429	1 924	2 781	0	6 251
	Medio tiempo	1 898	82	869	4 333	1 063	2 882	5 213	1	16 341
	Por horas	4 735	2 085	1 353	87 926	29 254	11 457	123 969	63	260 842

\* Incluye a los docentes de licenciatura y posgrado de la modalidad escolarizada adscritos en las escuelas. No incluye a los docentes de las escuelas donde sólo se imparten posgrados.

Nota: el total de docentes corresponde al número de personal docente, docente-investigador y docente-auxiliar de investigador que atiende la modalidad escolarizada.

Fuente: Meioredu. cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

baja asignación de horas podría ir en detrimento de la disposición de los docentes a preparar y mejorar continuamente su práctica.

Al igual que en la edición anterior, se hace hincapié en que, por las características de designación de horas que existen en las escuelas normales públicas, a diferencia de lo que ocurre en otras IES federales o autónomas, los académicos de las normales no logran acceder o tienen limitaciones para participar en programas como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) –ante la falta de la designación de al menos 20 horas a la semana para realizar actividades de investigación científica o tecnológica–; también tienen dificultades para ingresar en el Programa de Desarrollo Profesional Docente para el tipo superior, pues, entre otros aspectos, es relevante el tipo de nombramiento (base, interino, comisionado o por honorarios), y contar con el grado de doctorado –sobre este problema algunos de los trabajos que pueden revisarse son los de Edel-Navarro, Ferra-Torres y De Vries (2018); Siqueiros y Vera (2020); y Baas (2015)–.

Indicador principal  
de seguimiento a la mejora  
continua de la educación

## Directivos y docentes al menos titulados de licenciatura. Comportamiento en tres ciclos escolares

Como se indicó en la introducción de este capítulo, la mejora continua de la educación considera a directivos y docentes como los actores principales en los que recae la responsabilidad –en coordinación con otros– de construir y otorgar una buena educación con justicia social y al alcance de todas y todos.

Una de las condicionantes que deben cumplir directivos y docentes del SEN para generar procesos de mejora continua en el marco de sus campos de acción, es la de contar con una trayectoria educativa que los lleve a tener el cúmulo de conocimientos y saberes necesarios para atender a la población de NNAJ de cada escuela. En este sentido, disponer de al menos título de licenciatura constituye una prueba del nivel de preparación adquirido en su trayectoria profesional y es la base que les permite acceder a estudios superiores para mejorar su práctica laboral, ya sea en el ámbito de gestión o bien en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**Tabla 4.7** Porcentaje de directivos, docentes y docentes de especialidad al menos titulados de licenciatura por tipo y nivel educativo (2018-2019 y 2020-2021)

Tipo educativo	Nivel educativo	Ciclo escolar					
		2018-2019			2020-2021		
		Directivos sin grupo	Docentes <sup>1</sup>	Docentes de especialidad	Directivos sin grupo	Docentes <sup>1</sup>	Docentes de especialidad
Básica	Preescolar	83.9	81.4	65.3	86.4	84.1	70.4
	Primaria	82.8	82.7	76.2	85.2	85.8	80.0
	Secundaria	93.5	82.5	71.6	94.4	85.0	75.3
	<b>Total</b>	<b>85.6</b>	<b>82.4</b>	<b>72.2</b>	<b>87.7</b>	<b>85.2</b>	<b>76.3</b>
Media superior <sup>2</sup>	n.d.	94.9	n.a.	n.d.	95.7	n.a.	

<sup>1</sup> Se calcula a partir de la cifra oficial de la SEP: académicos, directivos con grupo y promotores.

<sup>2</sup> Se considera licenciatura completa o posgrado.

n.a. No aplica.

n.d. No disponible.

Nota: no se incluye Oaxaca debido a inconsistencias en la información que serán aclaradas por la SEP.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2018-2019 y 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).





El seguimiento al nivel de escolaridad del personal docente y directivo de EB y media superior posibilita conocer si estos actores estratégicos mejoran su preparación formal; con este propósito, en la tabla 4.7 se analizan los últimos tres ciclos escolares de manera que se observe el comportamiento del indicador en el mediano plazo.

La información de la tabla 4.7 muestra que en el último ciclo escolar ninguno de los tres grupos de actores educativos analizados (directivos, docentes y docentes de especialidad) contaba con 100% del personal titulado de licenciatura:

- Los docentes de especialidad reportaron el menor porcentaje (76.3%), particularmente los de preescolar (70.4%).
- En el otro extremo se ubicaron directivos y docentes de secundaria, con 94.4 y 85.0%, respectivamente. Por último, en EMS se advierte el porcentaje más alto de docentes con al menos título de licenciatura (95.7%).

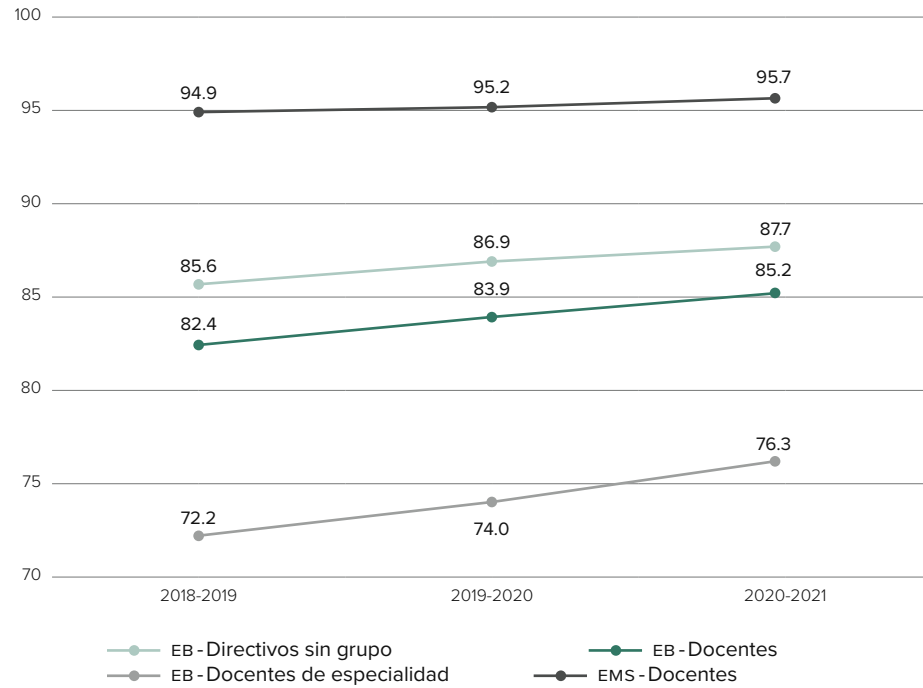
### **Análisis temporal**

De acuerdo con la información obtenida sobre directivos y docentes al menos titulados de licenciatura durante los últimos tres ciclos escolares se afirma que el indicador evoluciona hacia la mejora de la profesionalización de forma gradual, pero sostenida:

- Los directivos sin grupo y docentes de EB incrementan el porcentaje de titulados en alrededor de 2 puntos porcentuales (2.1% en los primeros y 2.8% en los segundos), y los docentes de especialidad lo hacen en 4.1 puntos porcentuales (gráfica 4.7).
- Por otra parte, en el rubro de docentes de EMS el avance tiene un menor impacto, pues pasa de 94.9 a 95.7%, es decir, en tres años creció 0.8 décimas.

Continúa ►

**Gráfica 4.7** Porcentaje de directivos, docentes y personal docente especial al menos titulados de licenciatura por tipo educativo (2018-2019, 2019-2020 y 2020-2021)



Nota: los directivos con grupo se incluyen en los docentes. No se incluye Oaxaca debido a inconsistencias en la información que serán aclaradas por la SEP.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020 e inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

Más allá de las limitaciones advertidas en la información captada por el Formato 911 de la SEP, la estadística que integra este capítulo constituye un esfuerzo que se debe reconocer, pues representa un primer acercamiento a las características del cuerpo docente y directivo que atiende a NNAJ en los distintos niveles y tipos educativos. Se debe recordar que en el entramado educativo son los docentes los actores centrales y en quienes se deposita la responsabilidad de proporcionar una buena educación; asimismo, el personal directivo tiene un papel importante en estos procesos, mediante gestiones escolares efectivas. La información sobre sus principales características demográficas, su escolaridad y algunas de sus condiciones laborales puede servir de base para realizar estudios más profundos enfocados en optimizar su preparación,



disposición y desarrollo dentro del magisterio; aspectos que, en conjunto, los dotarían de mayores elementos para participar de manera proactiva en la mejora continua de la educación.



## Referencias

- Baas, M. (2015). *Implicaciones de la política del Promep para la formación y evaluación del profesorado en las escuelas normales públicas de Yucatán* [tesis de doctorado, Universidad de Granada].
- Cámara de Diputados (2019, 30 de septiembre). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. <[https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM\\_300919.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf)>.
- CEPAL y OREALC-UNESCO Santiago. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020, agosto). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)>.
- Edel-Navarro, R.; Ferra-Torres, G.; y De Vries, W. (2018). El Prodep en las escuelas normales mexicanas: efectos y prospectiva. *Revista de la Educación Superior*, 47(187). <<http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v47n187/0185-2760-resu-47-187-71.pdf>>.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/documento-normativo/la-mejora-continua-de-la-educacion>>.
- \_\_\_\_ (2022). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2022. Edición 2022: anexo*.
- SEP-DGPPYEE. Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2019). *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclos escolares 2018-2019 a 2020-2021)* [bases de datos].
- SEP-Usicamm. Secretaría de Educación Pública-Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2021, diciembre). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. <<http://www.seg.gob.mx/uesicamm/?p=1545>>.
- Siqueiros, M. G. y Vera, J. A. (2020, julio-diciembre). Caracterización de cuerpos académicos de escuelas normales. *cpu-e, Revista de Investigación Educativa*, (31).



# FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

La mejora continua de la educación debe establecerse como una práctica cotidiana en las instituciones encargadas de formar profesionales de la educación en sus distintos campos de acción; en el entendido de que es responsabilidad de éstas instrumentar programas tanto para la formación de docentes de todos los niveles y tipos educativos, como para las y los profesionales dedicados a la investigación educativa y pedagógica. En ambos casos, se trata de profesionales que, en el corto, mediano y largo plazos, nutrirán al Sistema Educativo Nacional (SEN), y deberán contar con la formación necesaria para atender los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como analizar y proponer ajustes a los currículos, planes y programas de estudio vigentes o bien desarrollar nuevos, además de realizar procesos de planeación, gestión y evaluación de políticas públicas educativas.

Se trata entonces de futuros profesionales que, de insertarse al SEN, instrumentarán en sus diversos campos de trabajo acciones orientadas a garantizar el derecho a la educación de la población en general y de manera particular a niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) del país. Por ello, las instituciones donde se desarrollen deben otorgar una formación de excelencia que asegure que los futuros profesionales de la educación ejercerán una educación aceptable y común, equitativa, disponible y accesible (Mejoredu, 2020).

Históricamente la formación inicial de las y los docentes se proporciona en las escuelas normales, que tuvieron como atribuciones especiales la docencia, la experimentación pedagógica en sus escuelas anexas, así como la educación continua del profesorado en servicio (Rojas, 2013). Además de las normales, existen otras instituciones educativas que también asumen el compromiso de dicha formación, entre ellas la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con todas sus unidades y sub-sedes, que tiene como propósito formar profesionales de la educación, y constituye una opción para los docentes del país al disponer de una oferta educativa relacionada con la educación básica, y ofrecer alternativas de formación para los docentes en servicio que carecen de una licenciatura, por medio de las denominadas licenciaturas de nivelación, en las cuales se les proporciona conocimientos, habilidades y actitudes específicas que los preparan para la docencia. El Programa de Nivelación Profesional para Docentes en Servicio (2017) conformado por 4 planes de estudio dirigidos a los niveles de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, y media superior (UPN, 2017) es un claro ejemplo.

Además, la UPN oferta licenciaturas del ámbito educativo dirigidas a atender aspectos como la gestión, la organización, la planeación, el diseño curricular, la atención psicopedagógica, la atención a población del medio indígena, la investigación educativa, entre otras. Cabe mencionar que dentro de éstas se encuentra la Licenciatura en Intervención Educativa, creada en 2002, como uno de los programas más visionarios que ha tenido la universidad, ya que busca que los futuros profesionales se desempeñen en distintos ámbitos educativos mediante la adquisición de competencias que les permitan transformar la realidad educativa a través de procesos de intervención (UPN, 2002).

Al igual que la UPN, hay otras instituciones de educación superior (IES) que proporcionan carreras de los campos de conocimiento señalados y aunque no están orientadas a la formación de docentes, también cuentan con planes y programas dirigidos a algún nivel educativo o las áreas que imparte el personal docente de alguna especialidad, como, por ejemplo, los idiomas.

Estos 3 grupos de instituciones se encargan de la formación de los profesionales de la educación en el país, tanto en licenciatura como en posgrado, pero ¿cuántas solicitudes reciben?, ¿cuántos lugares ofertan?, ¿cuántos alumnos de primer ingreso y matriculados tienen?, ¿a cuánto ascienden los egresados y titulados?, ¿cuántas licenciaturas?, ¿cuáles son las características de sus estudiantes? Éstas son algunas de las interrogantes que se responderán en este capítulo, el cual se compone de 3 apartados: los 2 primeros dan cuenta de la formación inicial y el tercero de los posgrados, que pueden ser considerados como un segmento de la formación continua impartido en las escuelas normales, las unidades y subsedes de la UPN y las otras IES.<sup>1</sup>

Es importante señalar que en las ediciones anteriores de este anuario sólo se incluyó información del campo de Formación Docente y de las licenciaturas de Ciencias de la Educación y Pedagogía por campo detallado. Este año se amplió la información de este último y se incorporó el posgrado, razón por la que el título del capítulo cambió de “Formación inicial de docentes” a “Formación de los profesionales de la educación”. Cabe aclarar que este apartado se centra en la formación inicial y los posgrados de los campos específicos mencionados; no se consideraron aspectos relacionados con otras ofertas para la formación continua de estos profesionales.

Otra modificación en el apartado 5.1 de esta edición es que integra la información de los apartados “5.1 Estudiantes matriculados en las licenciaturas del campo de formación docente” y “5.2 La oferta de licenciaturas del campo de formación docente” de la edición 2021; es decir, presenta datos sobre oferta, matriculación, egreso y titulación de las licenciaturas de los campos específicos de Formación Docente, y ahora la del

<sup>1</sup> La categoría Otras IES está integrada por instituciones autónomas, públicas o privadas, que ofrecen carreras del campo de la Formación Docente o del correspondiente a Ciencias de la Educación y Pedagogía; se excluye de esta categoría a las normales privadas que se contabilizan bajo el rubro de normales.

campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía; estos datos se incluyen en un concentrado que sustituye a las 12 tablas que conformaban el apartado 5.2 de la edición anterior, las cuales se incorporaron al anexo, donde también se podrán consultar 6 tablas nuevas que contienen información de las licenciaturas por campo detallado de Ciencias de la Educación y Pedagogía. Adicionalmente, en el anexo también se incorporan 4 tablas sobre los programas de posgrado que ofrecen las IES para ambos campos.

En el segundo apartado, referido al perfil de las y los estudiantes de las licenciaturas de Formación Docente y Ciencias de la Educación y Pedagogía<sup>2</sup> –apartado 5.3 de la edición pasada– se retoman las variables que se habían publicado por medio de tablas y que ahora se presentan en gráficas que consideran sólo la proporción de las mujeres; los grupos de edad se dividen en dos: el primero de 17 a 22 años –edad considerada para cursar alguna licenciatura–; y el segundo de 23 años y más –edad en la que ya deberían haberla concluido–.

El tercer y último apartado incluye por primera vez información sobre solicitudes, lugares, primer ingreso, matriculados, egresados y graduados de los programas de posgrado de los campos mencionados, así como el perfil de sus matriculados. También presenta información sobre el número de posgrados –especialidad, maestría y doctorado– por tipo de institución y control administrativo.

### Precisiones sobre la estadística de los profesionales de la educación

Los datos que se exponen provienen de las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (Formato 911). La elaboración de las tablas y gráficas considera la Clasificación mexicana de planes de estudio (CMPE) por campos de formación académica 2016 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2016), que parte de una estructura jerárquica cuyo primer nivel de ordenamiento corresponde al campo amplio hasta llegar a los campos detallados. Éstos se componen de un conjunto de planes de estudio, los cuales se diferencian por un número consecutivo o clave de carrera, y se agrupan de la siguiente manera:

- *Criterio rector*: clasifica el plan de estudio de acuerdo con la composición de sus materias o asignaturas. Se determina según el contenido temático principal que define el campo de formación académica, considerando las asignaturas con mayor peso en los créditos de aprendizaje; un segundo elemento a considerar es el número de asignaturas en un área o disciplina para definir el tema principal del plan de estudio; y de ser necesario, se puede recurrir al objetivo del plan y el perfil de egreso.
- *Criterio dominante*: cuando el plan de estudio tiene contenidos de más de un campo de formación académica, la clasificación se realiza tomando en cuenta el campo al que se le dedica más tiempo de estudio.

<sup>2</sup> La información desagregada sobre este último campo puede revisarse en Mejoredu (2022).



- *Criterio de contenido multidisciplinario o general:* cuando entre los campos considerados dentro del plan de estudio no existe uno dominante, se clasifica como de estudios multidisciplinarios; también se aplica a los planes de estudio pertenecientes a un área general relacionada con un campo específico. Además, éste será considerado multidisciplinario si, al aplicar un criterio especial, no es posible identificarlo en un campo amplio, específico o detallado.
- *Criterio específico:* se refiere a los planes con características muy particulares, que para su clasificación pueden utilizar diversos aspectos, como: la especialidad, el objetivo, el perfil de egreso, la formación básica, el contenido teórico, o que entran en esta categoría cuando se desconoce por completo su campo de formación académica. De acuerdo con la CMPE, algunos ejemplos de los planes de estudio bajo estos criterios son: los de ingeniería; los que usan la informática como herramienta auxiliar; los de diseño; entre otros (INEGI, 2016).

La estructura de la clave de carrera parte de lo general a lo particular, es decir, del nivel educativo, seguido del campo amplio, el campo específico, el campo detallado, el campo unitario y el plan de estudio exclusivo –Secretaría de Educación Pública (SEP)–. Es importante señalar que cada clave tiene asignada un nombre de carrera y que se toma tal como las instituciones la registraron en las *Estadísticas Continuas del Formato 911*.

Para la presentación de la información de este capítulo se parte del campo amplio “01 Educación” y sus campos específicos, “011 Ciencias de la Educación y Pedagogía”, y “012 Formación Docente”, hasta llegar a los campos detallados. En el caso de Ciencias de la Educación y Pedagogía se muestran los datos por campo detallado, tal como aparece en la CMPE 2016, de acuerdo con lo siguiente:

- Diseño Curricular y Pedagogía
- Planeación, Evaluación e Investigación Educativa
- Orientación e Intervención Educativa
- Tecnología y Comunicación Educativa
- Ciencias de la Educación
- Planes Multidisciplinarios o Generales del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía

En el campo de Formación Docente, después del campo detallado, se hace una agrupación en 12 tipos de licenciatura considerando diversos aspectos, entre ellos:

- Los tipos o niveles educativos que conforman el SEN: educación inicial o infantil, educación preescolar y primaria, educación secundaria, educación media superior, y educación superior.
- Población atendible: educación para la atención a la población indígena, educación especial y atención de adultos.
- Docente de especialidad: educación física y deportiva, enseñanza de idiomas y educación artística.

- Adecuación del campo detallado “0120 Planes multidisciplinarios o generales del campo de formación docente” a planes multidisciplinarios y otras asignaturas específicas.

Cabe mencionar que la información de las solicitudes, los lugares ofertados y el primer ingreso corresponden al ciclo escolar que se está cursando al momento del levantamiento del cuestionario, para esta edición se trata del ciclo escolar 2020-2021, mientras que para los egresados y los titulados se alude al ciclo 2019-2020. Respecto a estos, se contabiliza el número de los que obtienen un título en el ciclo escolar referido, independientemente del año de egreso.

Por último, es importante señalar que el concepto *docentes de especialidad* utilizado en este apartado, corresponde a aquellos que imparten las asignaturas de Educación Física, Artes, Idiomas o Tecnologías, y que son reportados como personal docente especial en el Formato 911. La decisión es convencional y tiene como propósito no confundirlos con las y los docentes de educación especial.

### Formación inicial de profesionales de la educación

La oferta para la formación inicial docente está constituida por la diversidad de planes y programas de las instituciones de educación superior –públicas y privadas– que han sido diseñados para formar a los futuros docentes de educación básica y recientemente para los de educación media superior, a fin de que adquieran, como señala Tardif (2014), el *saber*, que comprende los conocimientos, las competencias, habilidades (o aptitudes) y actitudes, denominados también *saber*, *saber-hacer* y *saber-ser*. En México, dicha formación está regulada por la SEP, mediante la Dirección General de Profesiones, y se imparte en las escuelas normales y las universidades pedagógicas, aunque también en otras IES (Rojas, 2013; Cámara de Diputados, 2019; SEP, 2020).

Cabe aclarar que en esta publicación no se considera como formación inicial la capacitación que proporciona el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) a sus líderes para la educación comunitaria (LEC), ya que no es equiparable a los estudios de licenciatura que cursan las y los profesionales de la educación.

En el ciclo escolar 2020-2021 estaban matriculados 343 309 estudiantes en las carreras de los campos de Formación Docente y Ciencias de la Educación y Pedagogía; la mayoría se concentró en las otras IES y en las escuelas normales, mientras que las unidades y subsedes de la UPN tuvieron la menor matrícula (tablas 5.1.1 y 5.1.2), cuya distribución porcentual fue:

- 49.4% estaban inscritos en otras IES;
- 34.2% en las escuelas normales, y
- 16.4% en las unidades y subsedes de la UPN.





El número de carreras reportado en el Formato 911, en el que cada plan de estudio se identifica de forma exclusiva por su clave de carrera, era de 360 licenciaturas en el ciclo escolar 2020-2021, de las cuales, 243 corresponden al campo de Formación Docente y 117 al campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía. Es importante señalar que el total de carreras por tipo de institución suma un número mayor, debido a que pueden estar contabilizadas en más de una institución. Por ello, se recomienda evitar sumar las carreras por tipo de institución.

## 5.1 Oferta de licenciaturas de los campos de Formación Docente y de Ciencias de la Educación y Pedagogía



En el ciclo escolar 2020-2021, a escala nacional, se matricularon 173 249 estudiantes en el campo de la Formación Docente, de los cuales, 104 577 (60.4%), lo hicieron en las escuelas normales públicas.

En el ciclo escolar 2020-2021, se matricularon 173 249 estudiantes en las licenciaturas del campo Formación Docente, de éstos, las escuelas normales públicas y privadas concentraron el mayor porcentaje (67.8%), en segundo lugar, se ubicaron las otras IES (24.5%) y, por último, las unidades y subsedes de la UPN (7.7%).

Las escuelas normales públicas reportaron el mayor número de estudiantes matriculados: 104 577 de 117 480, el resto se ubicó en las normales privadas. Por su parte, en las otras IES, las instituciones autónomas concentraron la mayor parte de la matrícula (17 993 estudiantes), seguidas de las privadas (15 781) y las públicas (8 595) (tabla 5.1.1).

Con relación al proceso de selección, las escuelas normales fueron las que recibieron la mayor cantidad de solicitudes, las que ofertaron más lugares; asimismo, tuvieron más alumnos de primer ingreso. Sin embargo, llaman la atención dos aspectos:

- El número de solicitudes recibidas excede el de lugares ofertados en aproximadamente 71.4%, esta diferencia haría suponer que 36 557 aspirantes se quedaron fuera por falta de lugares.
- Al finalizar el proceso, del total de lugares ofertados, hubo un ingreso de sólo 75.3%. La diferencia entre las solicitudes y los ingresos efectivos asciende a 49 213 aspirantes, y está conformada por 36 557 aspirantes que no fueron seleccionados y 12 656 que, aun cuando fueron seleccionados, decidieron elegir otra opción profesional o bien no cumplieron algún requisito para matricularse (tabla 5.1.1).

En el caso de las unidades y subsedes de la UPN y las otras IES, el comportamiento entre el número de solicitudes y el de lugares ofertados es distinto al de las normales. En ambos, el de lugares fue mayor al de solicitudes; dicha universidad, el primer ingreso representó 68.2% de los lugares ofertados, y en las otras IES, 54.8% (tabla 5.1.1).

Respecto al egreso y la titulación, las 3 instituciones mostraron un comportamiento similar en el sentido de que no todos los estudiantes que egresan se titulan (tabla 5.1.1).

A fin de conocer las causas de este comportamiento se requiere hacer investigaciones –al menos sobre una muestra probabilística de egresados–, para identificar en qué medida la no titulación es una decisión tomada a partir de factores de índole personal o bien obedece a características intrínsecas del modelo de titulación normado por las instituciones.

**Tabla 5.1.1** Solicitudes, lugares, primer ingreso y matriculados (2020-2021); y egresados y titulados (2019-2020) de las licenciaturas del campo de Formación Docente, por tipo de institución de educación superior y control administrativo

Tipo de institución	Control	Solicitudes		Lugares		Primer ingreso		Matriculados		Egresados		Titulados	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Escuelas normales*	Público	81698	93.1	43044	84.1	33885	87.9	104577	89.0	17348	89.0	16525	89.6
	Privado	6047	6.9	8144	15.9	4647	12.1	12903	11.0	2138	11.0	1914	10.4
	<b>Subtotal</b>	<b>87745</b>	<b>100.0</b>	<b>51188</b>	<b>100.0</b>	<b>38532</b>	<b>100.0</b>	<b>117480</b>	<b>100.0</b>	<b>19486</b>	<b>100.0</b>	<b>18439</b>	<b>100.0</b>
Unidades y subse-des de la UPN	Público	2772	100.0	3442	100.0	2348	100.0	13400	100.0	2369	100.0	2049	100.0
	<b>Subtotal</b>	<b>2772</b>	<b>100.0</b>	<b>3442</b>	<b>100.0</b>	<b>2348</b>	<b>100.0</b>	<b>13400</b>	<b>100.0</b>	<b>2369</b>	<b>100.0</b>	<b>2049</b>	<b>100.0</b>
Otras IES	Autónomo	8185	39.0	5997	26.3	4817	38.6	17993	42.5	2600	37.9	1506	38.0
	Público	6203	29.6	5593	24.5	2717	21.7	8595	20.3	783	11.4	455	11.5
	Privado	6579	31.4	11202	49.1	4958	39.7	15781	37.2	3480	50.7	1999	50.5
	<b>Subtotal</b>	<b>20967</b>	<b>100.0</b>	<b>22792</b>	<b>100.0</b>	<b>12492</b>	<b>100.0</b>	<b>42369</b>	<b>100.0</b>	<b>6863</b>	<b>100.0</b>	<b>3960</b>	<b>100.0</b>
<b>Total</b>		<b>111484</b>	<b>100.0</b>	<b>77422</b>	<b>100.0</b>	<b>53372</b>	<b>100.0</b>	<b>173249</b>	<b>100.0</b>	<b>28718</b>	<b>100.0</b>	<b>24448</b>	<b>100.0</b>

\* Incluye dos licenciaturas del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía.

Abs. Cifras absolutas.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).



### **Estudiantes de licenciatura del campo de Formación Docente por entidad federativa**

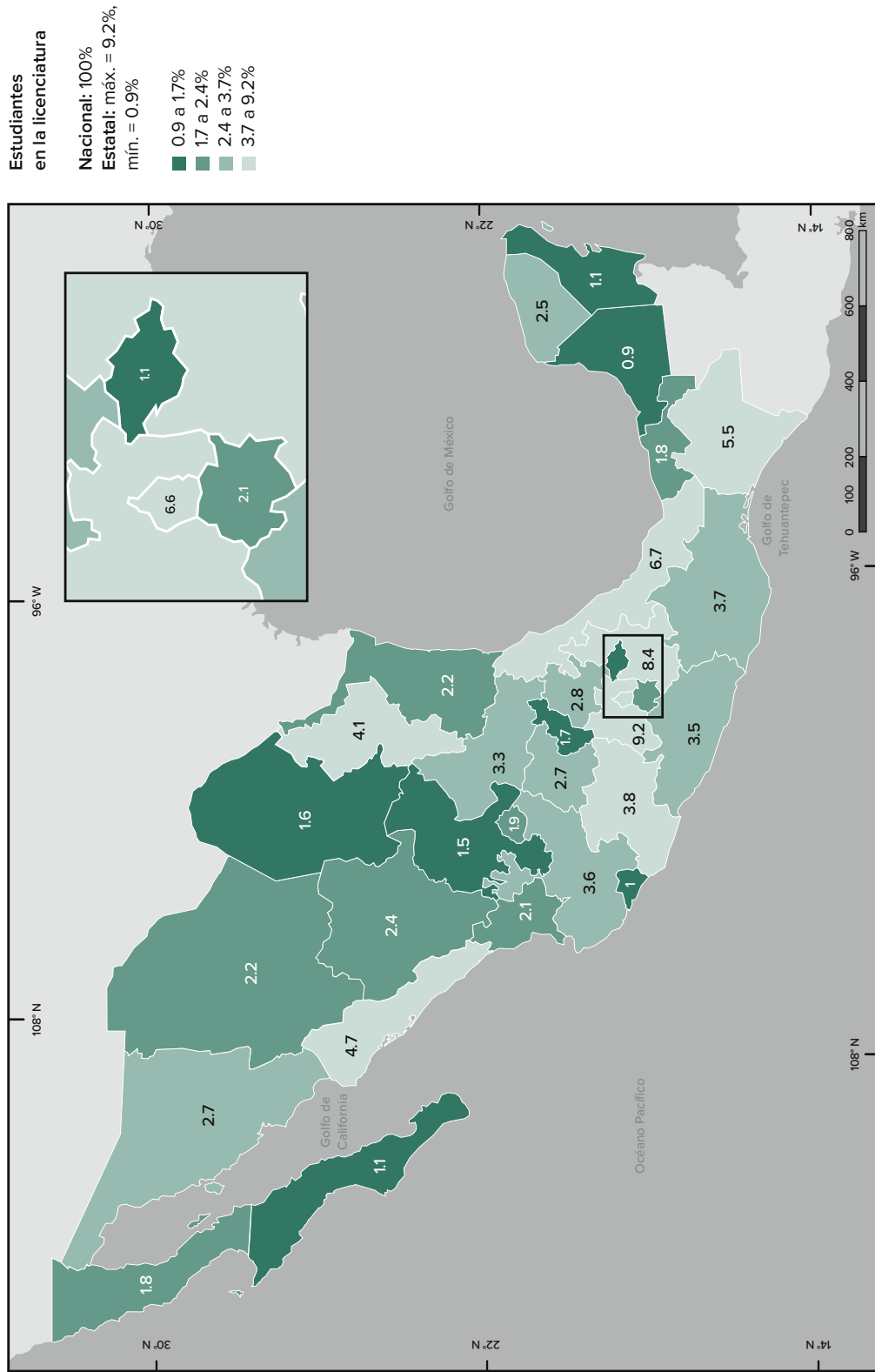
En el ciclo escolar 2020-2021, se registraron 173 249 alumnos de licenciatura en el campo de Formación Docente, inscritos en las diferentes escuelas normales, unidades y subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), así como en otras instituciones de educación superior (IES).

En el mapa 5.1, se presentan los porcentajes de estudiantes de licenciatura en el campo de Formación Docente, por entidad federativa, y se aprecia que:

- a) Fueron 8 las entidades que concentraron los mayores porcentajes de alumnas y alumnos de licenciatura del campo de Formación Docente: Michoacán (3.8%), Nuevo León (4.1%), Sinaloa (4.7%), Chiapas (5.5%), Ciudad de México (6.6%), Veracruz (6.7%), Puebla (8.4%) y México (9.2%); en conjunto representaron 49.0% del total de estudiantes en etapa de preparación para ser docentes en el país.
- b) Las entidades que reportaron los menores porcentajes de estudiantes del campo de Formación Docente fueron Campeche con 0.9%; Colima, 1.0%; Baja California Sur, Quintana Roo y Tlaxcala, 1.1%, respectivamente; Zacatecas, 1.5%; Coahuila, 1.6%; y Querétaro, 1.7%. Este grupo de estados representó 10.0% del estudiantado a nivel nacional.

Continúa ►

**Mapa 5.1** Porcentaje de estudiantes de licenciatura en el campo de Formación Docente, por entidad federativa (2020-2021)



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2020-2021) (SEF-DGPPPEE, 2021).



En el ciclo escolar que se analiza, a escala nacional se matricularon 170060 estudiantes en el campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía, de éstos, 93941 (55.2%) lo hizo en instituciones de educación superior privadas.

Antes de iniciar el análisis del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía, conviene aclarar que toda la oferta educativa de las escuelas normales se analizó como parte del campo de Formación Docente, considerando tres aspectos: 1) lo estipulado en el Acuerdo 16/08/22 (SEP, 2022);<sup>3</sup> 2) la existencia en todas las carreras de prácticas profesionales docentes; y 3) la vocación de las instituciones. Esto incluye las dos carreras que reportaron las normales: Licenciatura en Inclusión Educativa y Licenciatura en Educación para la Atención a la Diversidad. Por esta razón, las normales no figuran en el apartado Ciencias de la Educación y Pedagogía (tabla 5A.5).

Por su parte, en el ciclo escolar 2020-2021, el campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía reportó 170060 matriculados y fue en las otras IES donde se ubicó el mayor porcentaje de estudiantes:

- 74.8% se concentraron en las otras IES.
- 25.2% en las sedes y subsedes de la UPN.

En cuanto a la matrícula de las otras IES, las instituciones privadas reportaron 93941 estudiantes, las autónomas 23645 y las públicas sólo 9588. Esto quiere decir que, de cada 100 estudiantes del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía que estudiaba en las otras IES, 73.9% lo hizo en instituciones de control privado; 18.6%, en autónomas; y 7.5%, en públicas (tabla 5.1.2).

Con relación a las solicitudes, los lugares y el primer ingreso, se puede señalar lo siguiente:

- En las unidades y subsedes de la UPN el número de solicitudes fue mayor al de lugares en 23.0%, y el primer ingreso representó 82.0% de los lugares disponibles, lo que se traduce en que 7027 aspirantes no ingresaran en alguna de las licenciaturas del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía (tabla 5.1.2).
- En lo referente a las otras IES, se presentaron comportamientos diferenciales: en las IES públicas y privadas, el número total de solicitudes fue menor al de lugares ofertados y el primer ingreso representó 55.6% de éstos. Por el contrario, en las IES autónomas, el número de solicitudes excedió en 111.3% al de lugares ofertados, no obstante, el primer ingreso representó 87.8% de estos lugares. Como resultado de ambos casos, 16619 aspirantes no lograron ingresar a las licenciaturas de Ciencias de la Educación y Pedagogía. En este campo de la Educación, se presenta el mismo comportamiento que en Formación Docente: no todos los egresados se titulan (tabla 5.1.2).


<sup>3</sup> Acuerdo que establece los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación docente, los cuales serán acordes y congruentes con lo establecido en la normatividad educativa, así como con los planes y programas de educación preescolar, primaria y secundaria; y con el currículo aplicable a la educación inicial.

**Tabla 5.1.2** Solicitudes, lugares, primer ingreso y matriculados (2020-2021); y egresados y titulados (2019-2020) de las licenciaturas del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía, por tipo de institución de educación superior y control administrativo

Tipo de institución	Control	Solicitudes		Lugares		Primer ingreso		Matriculados		Egresados		Titulados	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Unidades y subse-des de la UPN	Público	21098	100.0	17154	100.0	14071	100.0	42886	100.0	5510	100.0	3479	100.0
	<b>Subtotal</b>	<b>21098</b>	<b>100.0</b>	<b>17154</b>	<b>100.0</b>	<b>14071</b>	<b>100.0</b>	<b>42886</b>	<b>100.0</b>	<b>5510</b>	<b>100.0</b>	<b>3479</b>	<b>100.0</b>
Otras IES	Autónomo	13900	25.5	6577	10.2	5776	15.3	23645	18.6	3409	16.9	2209	17.9
	Público	4635	8.5	6138	9.6	2814	7.4	9588	7.5	1213	6.0	449	3.6
	Privado	35929	66.0	51535	80.2	29255	77.3	93941	73.9	15503	77.0	9708	78.5
	<b>Subtotal</b>	<b>54464</b>	<b>100.0</b>	<b>64250</b>	<b>100.0</b>	<b>37845</b>	<b>100.0</b>	<b>127174</b>	<b>100.0</b>	<b>20125</b>	<b>100.0</b>	<b>12366</b>	<b>100.0</b>
<b>Total</b>		<b>75562</b>	<b>100.0</b>	<b>81404</b>	<b>100.0</b>	<b>51916</b>	<b>100.0</b>	<b>170060</b>	<b>100.0</b>	<b>25635</b>	<b>100.0</b>	<b>15845</b>	<b>100.0</b>

Abs. Cifras absolutas.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).



### Estudiantes de licenciatura del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía, por entidad federativa

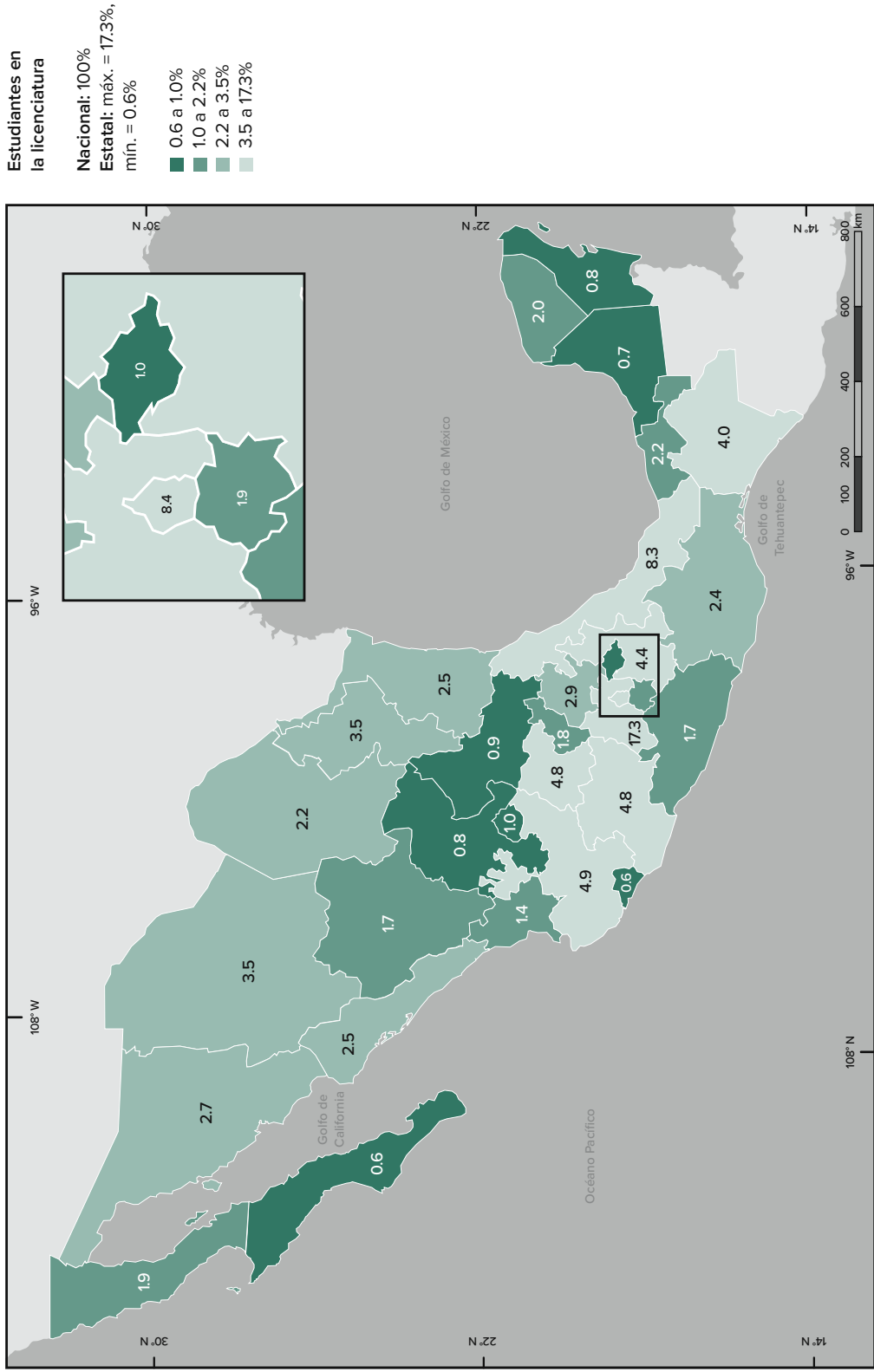
En el ciclo escolar 2020-2021 se identificaron 170060 estudiantes en el campo de formación de Ciencias de la Educación y Pedagogía, cuya distribución por entidad federativa respecto al total nacional se presenta en el mapa 5.2; de éste se puede señalar que:

- Las proporciones más altas de estudiantes en este campo se ubicaron en 8 entidades de la franja central del país: Jalisco (4.9%); Michoacán y Guanajuato (ambas con 4.8%); estado de México (17.3%); Ciudad de México (8.4%); Puebla (4.4%); Veracruz (8.3%); y Chiapas (4.0%). En ellas se concentró más de la mitad de los universitarios del campo mencionado (56.8%).
- Las entidades con menor número de estudiantes en el campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía fueron: Colima y Baja California Sur (ambas con 0.6%), Campeche (0.7%), Zacatecas y Quintana Roo (con 0.8% cada una), San Luis Potosí (0.9%), Tlaxcala y Aguascalientes (ambas con 1.0%). En conjunto, representaron 6.4% del total de estudiantes de este campo formativo.

Continúa ►



**Mapa 5.2** Porcentaje de estudiantes en el campo de formación de Ciencias de la Educación y Pedagogía, por entidad federativa (2020-2021)




Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).



Hasta este punto se han mostrado cifras sobre la matrícula, las solicitudes de ingreso, los lugares ofertados y los ingresos efectivos que se dan en las distintas instituciones participantes en la formación de profesionales de la educación en México. El Formato 911 también permite conocer la oferta de licenciaturas en ambos campos, así como el número absoluto y el porcentaje de los matriculados, los egresados y los titulados, de las escuelas normales, las unidades y subsedes de la UPN y el conjunto de las otras IES en las carreras que ofertan.

### Licenciaturas del campo de la Formación Docente<sup>4</sup>

Conocer el número de estudiantes del campo de Formación Docente permite dimensionar, aunque sea de manera general, la oferta de profesionales que podrían integrarse a la planta docente y aportar en el avance de una educación disponible en la que haya docentes suficientes para atender las necesidades formativas de NNAJ de todas las escuelas del país. Esta aspiración, parte de la idea de que, para atender la demanda de docentes en todos los niveles y tipos educativos y, en consecuencia, identificar cuál es el número ideal de maestras y maestros que requiere el SEN, la información sobre el número de futuros docentes es primordial, al igual que la determinación del crecimiento demográfico y la cuantificación de las plazas desocupadas o por desocuparse.

 82.6% de los estudiantes normalistas se preparaba para atender a alumnos de preescolar, primaria y secundaria. Sin embargo, sólo 0.3% lo hacía para dedicarse a educación inicial.

En la tabla 5.1.3, se muestra el número de licenciaturas, de los matriculados, egresados y titulados por tipo de licenciatura en el campo de Formación Docente. En ellas se encuentran licenciaturas cuyo estatus puede ser *activo*, *latente* o *en liquidación*, por lo que sólo algunas reportaron *matriculados*, *egresados* o *titulados*, ya que están en periodo de revocación.

En el ciclo escolar 2020-2021, las escuelas normales ofrecieron 42 licenciaturas distribuidas en 8 tipos; de éstas, 22 estaban enfocadas en la educación secundaria (en la tabla 5A.3 del Anexo, se puede observar que la mayoría de ellas se dirigía a alguna especialidad o asignatura y sólo 2 a telesecundaria). Se ofrecieron además 6 licenciaturas para atender a la población indígena y 7 de educación especial (tabla 5.1.3), de las que se puede señalar que:

- En la matrícula, 60.3% de los estudiantes se ubicó en licenciaturas de educación preescolar y primaria, seguidas de la educación secundaria con 22.3%. Es decir, 82.6% de los estudiantes normalistas se preparaba para ejercer la profesión en los 3 niveles educativos, por lo que es posible asegurar que, en su diseño y estructura, las escuelas normales están dirigidas principalmente a la formación de docentes de educación básica.

<sup>4</sup> El desglose por tipo de licenciatura del campo Formación Docente se puede consultar en *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2022. Edición 2022: anexo*.





- Si bien, la Ley General de Educación, publicada en 2019, señala que la educación inicial forma parte de la educación básica y obligatoria, apenas 0.3% de la matrícula normalista cursó alguna de las 2 carreras orientadas a la educación inicial o infantil (tabla 5.1.3).
- En 6 de los 8 tipos de licenciatura destacó que el número de egresados fue mayor que el de titulados, lo que confirma el argumento de que no todos los egresados se titulan de forma inmediata.
- Se observó un comportamiento inverso en el tipo de licenciatura en educación artística, donde fueron más los titulados (40), que los egresados (28); mientras que en el tipo educación inicial o infantil el número fue idéntico, 85. Esto se puede explicar por la probable titulación de egresados de otras generaciones o bien por la de todos los egresados de esa generación (tabla 5.1.3).

Respecto a las unidades y subsedes de la UPN, en el ciclo escolar analizado se impartieron 23 carreras, de las cuales vale la pena destacar lo siguiente:



9 de las 23 carreras que imparte la UPN están dirigidas a la atención de población indígena; esta institución cuenta con el mayor número de carreras para la atención de NNAJ de los pueblos originarios.

- Existen 9 licenciaturas dirigidas a la atención de la población indígena; por lo que esta institución ha desarrollado el mayor número de carreras de este tipo y en ellas se concentró poco más de la mitad de su matrícula (52.5%).
- La especialización de la UPN en materia de atención indígena se visibiliza al analizar el crecimiento de su matrícula: en los últimos 3 ciclos escolares pasó de 6 115 en 2018-2019 a 7 032 en 2020-2021, un crecimiento promedio anual de 4.8% (Mejoredu, 2020 y tabla 5.1.3).
- El siguiente tipo de licenciatura con mayor número de carreras en la UPN se registró en educación preescolar y primaria con 5 y 38.1%, respectivamente del total de la matrícula.
- En suma, 14 carreras de los 2 tipos de licenciatura señalados concentran 90.6% de la matrícula total de esta institución.
- La formación docente para la atención de adultos contaba con una licenciatura y sólo un titulado, por lo que podría ya no estar activa; la propia institución no declaró disponer de matrícula en los ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020. En el primer ciclo mencionado reportó únicamente un titulado y en el segundo un egresado, si a esto se le suma que tampoco se encontró en su página la Licenciatura en Educación de Adultos, se podría suponer su desaparición a corto plazo (Mejoredu, 2020 y 2021).

Las otras IES reportaron 189 carreras, de las cuales 42 fueron en la enseñanza de idiomas –licenciaturas que no ofrecen las normales y de forma marginal lo hace la UPN–. Le seguían 31 en educación artística, que también se ofrece en escuelas normales, pero en mucho menor número; las referidas a educación inicial o infantil, con 21, que de igual forma se imparte en normales y UPN, pero de manera marginal; las correspondientes a educación física y deportiva, con 16; las dedicadas a educación media superior, con 14 y sólo 1 en atención de adultos.

**Tabla 5.1.3** Número de licenciaturas y matriculados (2020-2021); y egresados y titulados (2019-2020) de las licenciaturas del campo de Formación Docente, por tipo de institución de educación superior

Tipo de licenciatura	Escuelas normales*				Unidades y subseeds de la UPN				Otras IES			
	Número de licenciaturas	Matriculados	Egresados	Titulados	Número de licenciaturas	Matriculados	Egresados	Titulados	Número de licenciaturas	Matriculados	Egresados	Titulados
Licenciaturas del campo de la Formación Docente en educación inicial o infantil	2	375	85	85	2	778	95	6	21	4552	771	479
Licenciaturas del campo de la Formación Docente para educación preescolar y primaria	2	70889	12061	11446	5	5104	1316	1278	5	449	18	16
Licenciaturas del campo de la Formación Docente para el nivel educativo de secundaria	22	26228	3810	3534	2	194	14	0	10	3982	472	275
Licenciaturas del campo de la Formación Docente para la atención de la población indígena	6	4118	641	628	9	7032	935	755	2	134	50	14
Licenciaturas del campo de la Formación Docente en educación especial	7	7581	1453	1392	-	-	-	-	7	1047	326	221
Licenciaturas del campo de la Formación Docente en educación física y deportiva	1	8020	1408	1314	-	-	-	-	16	12452	2346	1297
Licenciaturas del campo de la Formación Docente en la enseñanza de idiomas	-	-	-	-	2	255	8	9	42	12040	1822	902
Licenciaturas del campo de la Formación Docente en educación artística	1	209	28	40	-	-	-	-	31	2914	486	293
Licenciaturas del campo de la Formación Docente en educación media superior	1	60	0	0	2	37	1	0	14	1003	140	89
Licenciaturas del campo de la Formación Docente en educación superior	-	-	-	-	-	-	-	-	13	634	164	127
Licenciaturas del campo de la Formación Docente en planes multidisciplinarios y otras asignaturas específicas	-	-	-	-	-	-	-	-	27	3156	268	243
Licenciaturas del campo de la Formación Docente para la atención de adultos	-	-	-	-	1	0	0	1	1	6	0	4
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>117480</b>	<b>19486</b>	<b>18439</b>	<b>23</b>	<b>13400</b>	<b>2369</b>	<b>2049</b>	<b>189</b>	<b>42369</b>	<b>6863</b>	<b>3960</b>

\* Incluye 2 licenciaturas del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía.

- Sin registro.

Fuente: Mejor Edu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).



La Licenciatura en Desarrollo Integral del Adulto Mayor contaba únicamente con 6 matriculados, 4 titulados y ningún egresado; si se revisan las publicaciones anteriores de este anuario, la matrícula de esta carrera ha disminuido al pasar de 16 matriculados en 2018-2019 a 6 en 2020-2021, por lo que podría estar presentando la misma situación que la Licenciatura en Educación de Adultos de la UPN, es decir, que en poco tiempo puede desaparecer (tabla 5.1.3). Otros datos de las IES son:

- La matrícula de las otras IES se concentró en las carreras de educación física y deportiva, así como en la enseñanza de idiomas con 29.4 y 28.4%, respectivamente.
- En menor proporción se encontraron las licenciaturas en educación inicial o infantil, con 10.7% de la matrícula total; aunque en comparación con las escuelas normales y la UPN, en las otras IES la proporción fue mayor, pues en las unidades y subsedes de la UPN alcanzó 5.8%, en tanto que en las escuelas normales apenas 0.3% de los estudiantes estaba matriculado en alguna de las 2 licenciaturas en educación inicial o infantil (tabla 5.1.3).
- Las 13 licenciaturas en educación superior estaban registradas en las otras IES, con 634 estudiantes, 164 egresados y 127 titulados.
- Otro tipo de licenciaturas que únicamente se ofrecen en las otras IES fueron las de planes multidisciplinarios y otras asignaturas específicas, concentrando 27 licenciaturas, 3156 matriculados, 268 egresados y 243 titulados.
- En todos los tipos de licenciatura fue mayor el número de egresados que de titulados (tabla 5.1.3).

En la tabla 5.1.4 se confirma el hecho de que las escuelas normales concentraron la mayor proporción de matriculados en el tipo de licenciatura para educación preescolar y primaria, ya que, de los 76 442 matriculados, 92.7% de los estudiantes se encontró en esas escuelas.

Las normales también son preponderantes en educación especial y en secundaria: 87.9% de los 8 628 estudiantes de las licenciaturas en educación especial y 86.3% de los 30 404 matriculados en el tipo de licenciatura para el nivel de secundaria estuvieron en las normales. Por el contrario, apenas 5.5% de los 1100 estudiantes estaban en las licenciaturas en educación media superior. Asimismo, es notoria la ausencia de las carreras relacionadas con educación superior; enseñanza de idiomas, atención de adultos y en planes multidisciplinarios y otras asignaturas específicas.

Por su parte, las unidades y subsedes de la UPN tuvieron mayor matrícula en las licenciaturas de atención a la población indígena, 62.3% de los 11284 estudiantes.

Por lo que corresponde a las otras IES, tuvieron entre 91.2 y 100% de la matrícula en las licenciaturas de planes multidisciplinarios y otras asignaturas específicas, en educación media superior, superior y en atención de adultos. Además, también destacaron en las licenciaturas de enseñanza de idiomas (97.9%) y educación artística (93.3%) (tabla 5.1.4).

**Tabla 5.1.4** Distribución porcentual de matriculados (2020-2021); y de egresados y titulados (2019-2020) de las licenciaturas del campo de Formación Docente, por tipo de institución de educación superior

Tipo de licenciatura	Matriculados			Egresados			Titulados					
	Escuelas normales*	Unidades y subse-des de la UPN	Otras IES	Total Abs.	Escuelas normales*	Unidades y subse-des de la UPN	Otras IES	Total Abs.	Unidades y subse-des de la UPN	Otras IES	Total Abs.	
Licenciaturas del campo de la Formación Docente en educación inicial o infantil	6.6	13.6	79.8	5 705	8.9	10.0	81.1	951	14.9	1.1	84.0	570
Licenciaturas del campo de la Formación Docente para educación preescolar y primaria	92.7	6.7	0.6	76 442	90.0	9.8	0.1	13 395	89.8	10.0	0.1	12 740
Licenciaturas del campo de la Formación Docente para el nivel educativo de secundaria	86.3	0.6	13.1	30 404	88.7	0.3	11.0	4 296	92.8	0.0	7.2	3 809
Licenciaturas del campo de la Formación Docente para la atención de la población indígena	36.5	62.3	1.2	11 284	39.4	57.5	3.1	1 626	45.0	54.0	1.0	1 397
Licenciaturas del campo de la Formación Docente en educación especial	87.9	-	12.1	8 628	81.7	-	18.3	1 779	86.3	-	13.7	1 613
Licenciaturas del campo de la Formación Docente en educación física y deportiva	39.2	-	60.8	20 472	37.5	-	62.5	3 754	50.3	-	49.7	2 611
Licenciaturas del campo de la Formación Docente en la enseñanza de idiomas	-	2.1	97.9	12 295	-	0	100.0	1 830	-	1.0	99.0	911
Licenciaturas del campo de la Formación Docente en educación artística	6.7	-	93.3	3 123	5.4	-	94.6	514	12.0	-	88.0	333
Licenciaturas del campo de la Formación Docente en educación media superior	5.5	3.4	91.2	11 000	0.0	0.7	99.3	141	0.0	0.0	100.0	89
Licenciaturas del campo de la Formación Docente en educación superior	-	-	100.0	634	-	-	100.0	164	-	-	100.0	127
Licenciaturas del campo de la Formación Docente en planes multidisciplinarios y otras asignaturas específicas	-	-	100.0	3156	-	-	100.0	268	-	-	100.0	243
Licenciaturas del campo de la Formación Docente para la atención de adultos	-	0.0	100.0	6	-	0.0	0.0	0	-	20.0	80.0	5

\* Incluye 2 licenciaturas del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía.

- Sin registro.

Abs. Cifras absolutas.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).



## Licenciaturas del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía<sup>5</sup>

En la tabla 5.1.5 se muestra el número de licenciaturas, así como los matriculados, egresados y titulados, por campo detallado de Ciencias de la Educación y Pedagogía en el ciclo escolar 2020-2021.

**Tabla 5.1.5** Número de licenciaturas y matriculados (2020-2021); y egresados y titulados (2019-2020) de las licenciaturas del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía, por campo detallado, según tipo de institución de educación superior

Campo detallado	Unidades y subedes de la UPN				Otras IES			
	Número de licenciaturas	Matriculados	Egresados	Titulados	Número de licenciaturas	Matriculados	Egresados	Titulados
Planes Multidisciplinarios o Generales del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía	-	-	-	-	25	1977	258	218
Diseño Curricular y Pedagogía	3	22 380	1301	699	23	68 099	9 639	6 404
Planeación, Evaluación e Investigación Educativa	1	1 158	106	38	20	3 044	562	242
Orientación e Intervención Educativa	2	13 247	2 219	1 515	15	12 099	2 125	1 181
Tecnología y Comunicación Educativa	-	-	-	-	10	631	115	97
Ciencias de la Educación	2	6 101	1 884	1 227	17	41 324	7 426	4 224
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>42 886</b>	<b>5 510</b>	<b>3 479</b>	<b>110</b>	<b>127 174</b>	<b>20 125</b>	<b>12 366</b>

- Sin registro.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

Como se observa, las unidades y subedes de la UPN reportaron la existencia de 8 licenciaturas distribuidas de la siguiente manera:

- 3 en el campo detallado de Diseño Curricular y Pedagogía, con 52.2% de la matrícula (22 380).
- 2 en Orientación e Intervención Educativa, con 30.9% (13 247 estudiantes); es importante señalar que una de estas licenciaturas era la de Intervención Educativa, que concentró la mayor parte de la matrícula: 12 629 estudiantes (véase tabla 5A.16 del Anexo).
- 2 en Ciencias de la Educación, con 14.2% (6 101).
- 1 en Planeación, Evaluación e Investigación Educativa, con la menor matrícula: 2.7% (1 158 estudiantes).

<sup>5</sup> El desglose de las licenciaturas, por campo detallado de Ciencias de la Educación y Pedagogía, se puede consultar en: *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2022. Edición 2022: anexo.*



En el campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía, las otras IES ofertaron 110 licenciaturas, mientras que la UPN ofreció 8. En ambas, la mayor parte de la matrícula se concentró en carreras referidas a Diseño Curricular y Pedagogía: 53.5 y 52.2%, respectivamente.

Las otras IES ofertaron 110 licenciaturas, 25 de ellas en Planes Multidisciplinarios o Generales del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía. A pesar de ser el campo detallado con mayor número de licenciaturas, su matrícula fue de 1977 estudiantes, apenas 1.6% de la matrícula total de este tipo de instituciones. Las otras IES además ofrecieron:

- 23 licenciaturas en Diseño Curricular y Pedagogía, con la mayor matrícula, 53.5%.
- Por su parte, el campo detallado de Ciencias de la Educación tuvo 17 carreras, con 41324 estudiantes, es decir, 32.5% del total.
- En contraste, el campo detallado de Tecnología y Comunicación Educativa reportó solamente 10 carreras, que concentraron 0.5% de la matrícula total (tabla 5.1.5).

De la distribución porcentual que se observa en la tabla 5.1.6, se puede destacar que:

- En 5 de los 6 campos detallados las otras IES concentraron los mayores porcentajes de matriculados, egresados y titulados.
- Sólo en Orientación e Intervención Educativa las unidades y subsedes de la UPN alcanzaron mayores proporciones en los tres rubros señalados.

**Tabla 5.1.6** Distribución porcentual de matriculados (2020-2021); y de egresados y titulados (2019-2020) de las licenciaturas del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía, por campo detallado, según tipo de institución de educación superior

Campo detallado	Matriculados			Egresados			Titulados		
	Unidades y subsedes de la UPN	Otras IES	Total Abs.	Unidades y subsedes de la UPN	Otras IES	Total Abs.	Unidades y subsedes de la UPN	Otras IES	Total Abs.
Planes Multidisciplinarios o Generales del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía	-	100.0	1977	-	100.0	258	-	100.0	218
Diseño Curricular y Pedagogía	24.7	75.3	90479	11.9	88.1	10940	9.8	90.2	7103
Planeación, Evaluación e Investigación Educativa	27.6	72.4	4202	15.9	84.1	668	13.6	86.4	280
Orientación e Intervención Educativa	52.3	47.7	25346	51.1	48.9	4344	56.2	43.8	2696
Tecnología y Comunicación Educativa	-	100.0	631	-	100.0	115	-	100.0	97
Ciencias de la Educación	12.9	87.1	47425	20.2	79.8	9310	22.5	77.5	5451

- Sin registro

Abs. Cifras absolutas.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).



A manera de cierre de este apartado –y atendiendo a su vocación y preponderancia, pese a tener una participación mínima en ciertos tipos de licenciatura–, se puede mencionar de forma general lo siguiente:

- Las escuelas normales requerirían ampliar su oferta en los rubros del campo de Formación Docente referidos a educación inicial, idiomas, artes e incluso educación media superior.
- Las unidades y subsedes de la UPN podrían fortalecerla en la formación de docentes en secundaria, en la enseñanza de idiomas, en educación media superior y en la educación para adultos.
- Por su parte, las otras IES podrían incorporarse en este campo, reforzando su participación en la formación de docentes de preescolar y primaria, en la atención de población indígena y de educación especial.

## 5.2

### **Perfil de los estudiantes de las licenciaturas de los campos de Formación Docente y de Ciencias de la Educación y Pedagogía**

En este apartado se presentan algunas características de los matriculados, egresados y titulados de los campos de Formación Docente y de Ciencias de la Educación y Pedagogía, por tipo de institución.

#### **Perfil de los estudiantes de las licenciaturas del campo de Formación Docente**

En las licenciaturas del campo de Formación Docente que imparten las escuelas normales:

- Casi tres cuartas partes de los matriculados fueron mujeres.
- 85.5% de sus estudiantes tenía entre 17 y 22 años y en su totalidad se ubicaron en la modalidad escolarizada.
- 2.1% hablaba alguna lengua indígena y 0.3% tenía alguna discapacidad (gráfica 5.2.1).

Por su parte, en las unidades y subsedes de la UPN las principales características de sus estudiantes fueron:

- Mayor presencia de mujeres (78%) y una mayor edad de sus estudiantes en relación con la edad en las normales; 62.0% tenía 23 años o más.
- Poco más de la mitad de su matrícula estuvo en la modalidad no escolarizada, 41.8% en la mixta y 7.3% en la escolarizada.
- El estudiantado que se reportó como hablante de lengua indígena (HLI) alcanzó 41.7% y 0.5% tenía alguna discapacidad.



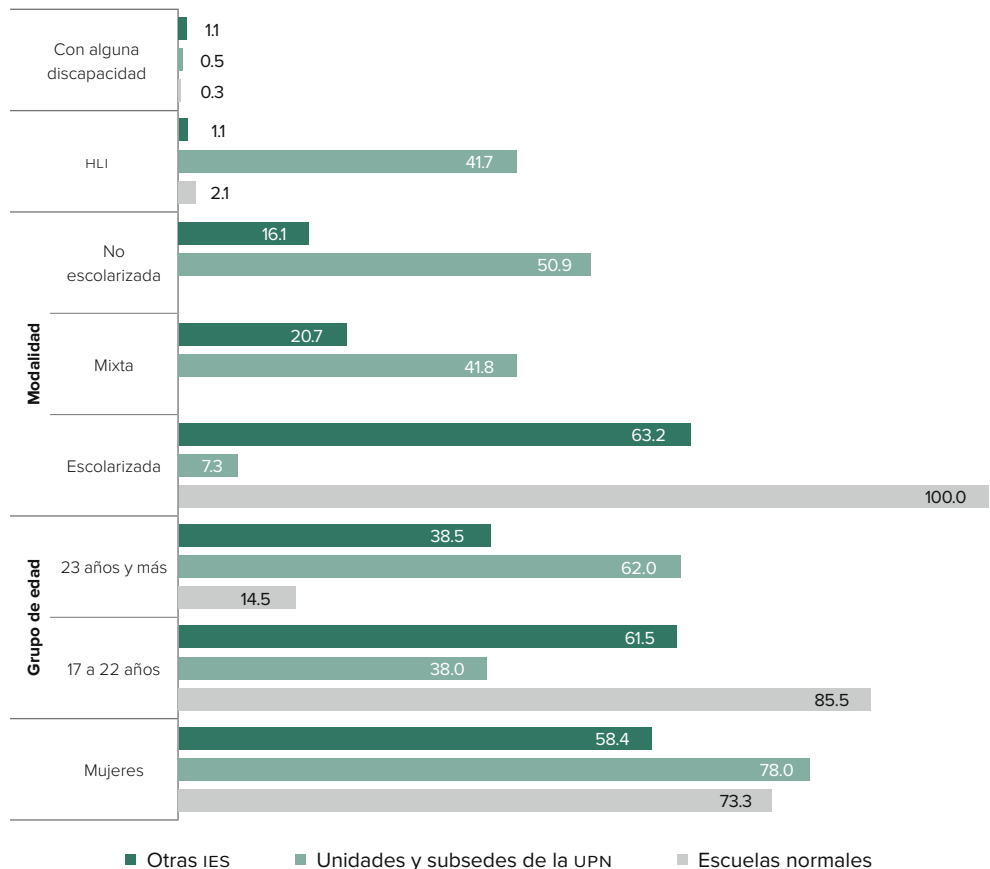
En la formación de los profesionales de la educación prevalecen las mujeres. En Formación Docente la matrícula de estudiantes mujeres representó 73.3% en escuelas normales; 78% en UPN y 58.4% en las otras IES; mientras que en Ciencias de la Educación y Pedagogía fue de 80.8% en UPN y 79.3% en las otras IES.

Respecto a las otras IES, se puede destacar lo siguiente:

- De los 3 tipos de instituciones fueron las que contaron con el menor porcentaje de mujeres (58.4%).
- 63.2% se ubicó en la modalidad escolarizada; 20.7%, en la mixta y 16.1%, en la no escolarizada.
- Fueron las instituciones con el mayor porcentaje de estudiantes con alguna discapacidad con 1.1% (gráfica 5.2.1).

De la comparación entre los 3 tipos de instituciones, se puede concluir que es en la UPN donde se matriculan los estudiantes de mayor edad. Una posible explicación podría ser porque desde su creación ofreció la opción para que docentes en servicio se nivelaran, capacitaran o complementaran su preparación; también por esta razón, los porcentajes de matrícula que presentan las modalidades no escolarizada y mixta son mayores que los de las otras IES (gráfica 5.2.1).

**Gráfica 5.2.1** Perfil de los matriculados de las licenciaturas del campo de Formación Docente por tipo de institución de educación superior (2020-2021)



**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

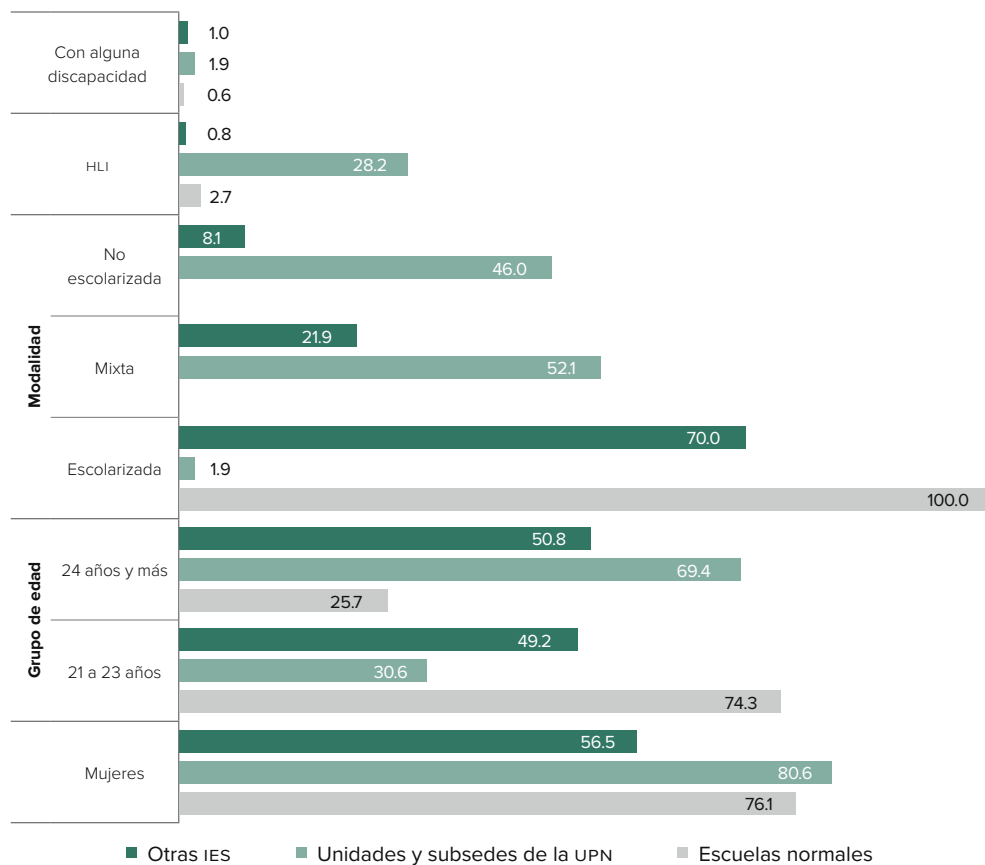




En la gráfica 5.2.2, referida al perfil de los egresados del campo de Formación Docente, se puede señalar lo siguiente:

- En las escuelas normales, 76.1% de los egresados fueron mujeres; 74.3% de las y los estudiantes que había terminado alguna de las carreras del campo de Formación Docente tenía entre 21 y 23 años; 2.7% fue HLI, mientras que 0.6% presentaba alguna discapacidad.
- Del total de los egresados de las unidades y subsedes de la UPN, 80.6% fueron mujeres, casi 70% tenía 24 años o más, 52.1% cursó en la modalidad mixta, 1.9% presentaba alguna discapacidad. Además, fue el tipo de institución con el mayor porcentaje de egresados HLI, con 28.2%.
- En cuanto a las otras IES, se advierte que los grupos de edad estaban divididos de manera casi equitativa: 49.2% tenía entre 21 a 23 años, y 50.8% contaba con 24 años o más; la modalidad que predominaba fue la escolarizada, con 70%.

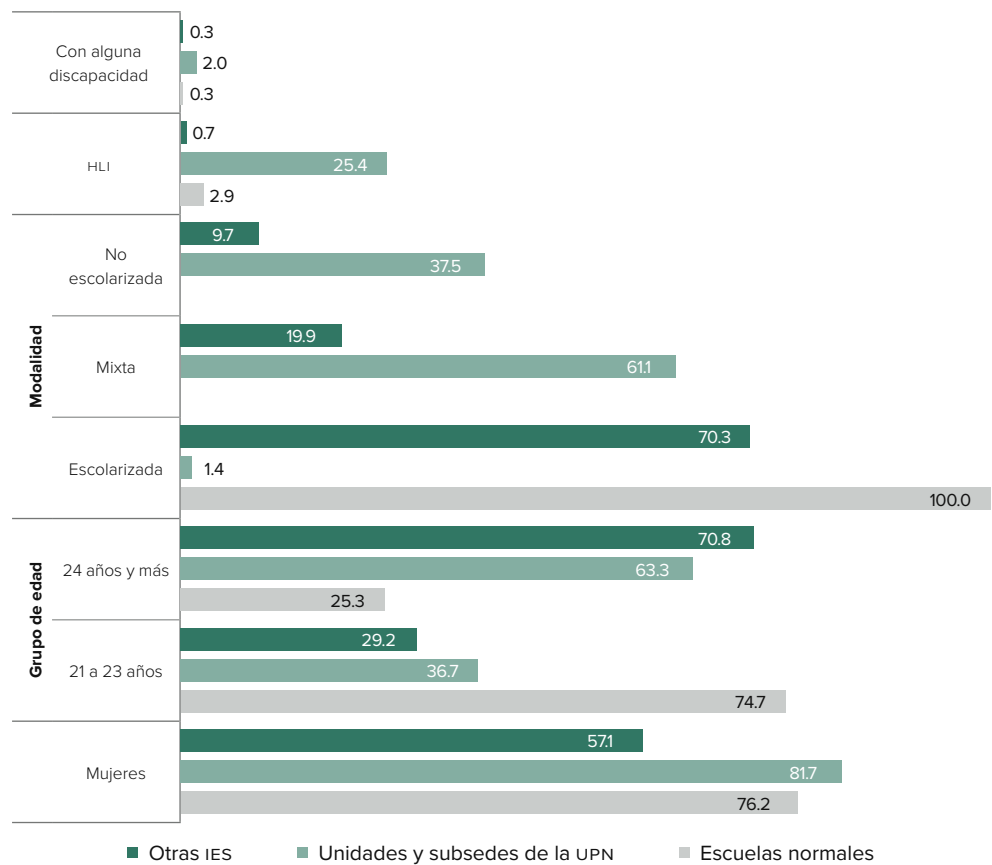
**Gráfica 5.2.2** Perfil de los egresados de las licenciaturas del campo de Formación Docente por tipo de institución de educación superior (2019-2020)



**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2019-2020) (SEP-DGPPYEE, 2021).

De las 3 instituciones, el estudiantado de las escuelas normales es el que en mayor medida tiene una trayectoria escolar regular, ya que egresa teniendo entre 21 y 23 años, edad considerada como la más común para concluir la licenciatura en una trayectoria escolar sin interrupciones. Esto puede obedecer a que 100% de los estudiantes cursa la modalidad escolarizada, lo que supondría una dedicación de tiempo completo a los estudios de licenciatura, con excepción de los docentes en servicio, que asisten a la modalidad mixta los fines de semana y los veranos (gráfica 5.2.2).

**Gráfica 5.2.3** Perfil de los titulados de las licenciaturas del campo de Formación Docente por tipo de institución de educación superior (2019-2020)



**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2019-2020) (SEP-DGPPYEE, 2021).

En lo que respecta a la categoría de titulados (gráfica 5.2.3), se advierte lo siguiente:

- Del total de titulados en las normales, 76.2% fueron mujeres, 74.7% tenían entre 21 y 23 años y 2.9% era hablante de alguna lengua indígena.
- En cuanto a los titulados de las unidades y subsedes de la UPN, 81.7% fueron mujeres, 63.3% contaba con 24 años o más y 61.1% cursó la modalidad mixta.

Estas universidades se distinguen también porque poco más de un cuarto de sus titulados fueron HLI (25.4%) y registraron el porcentaje más alto de titulados con alguna discapacidad (2.0%).

- En las otras IES, las mujeres tituladas representaron 57.1%. Respecto a la edad de titulación, 70.8% lo hizo a los 24 años o más, 70.3% se registró en la modalidad escolarizada y apenas 0.3% de estudiantes que logran obtener un título presentaba alguna discapacidad.

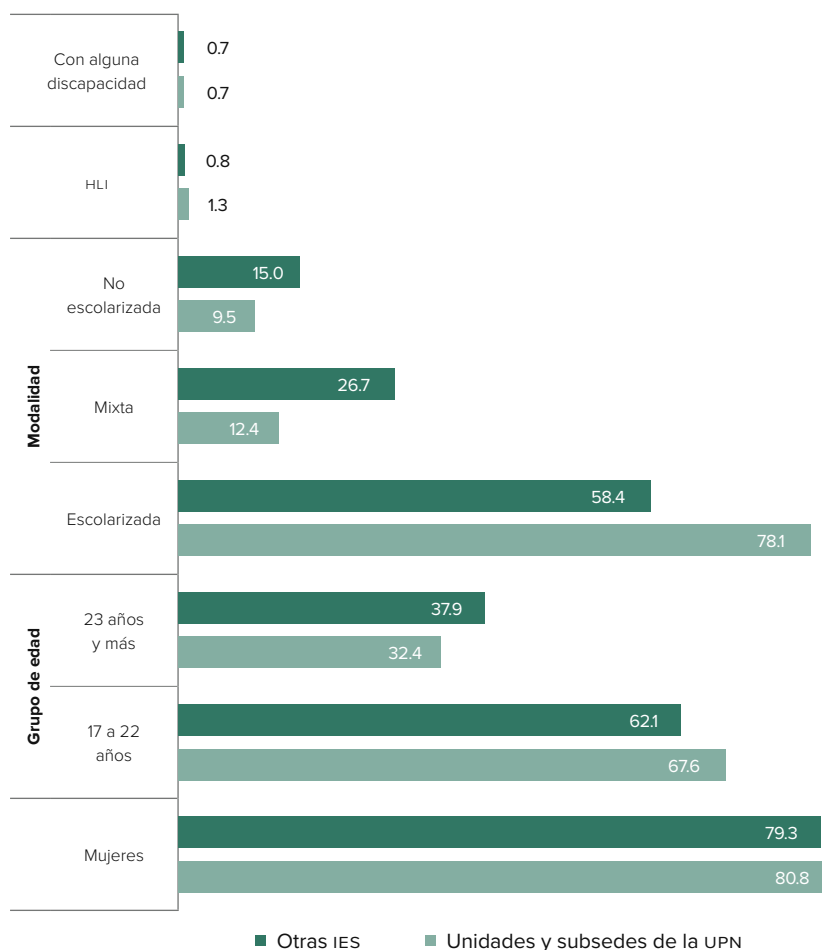
De las 3 instituciones, fue en las otras IES y en la UPN donde se ubicaron los titulados con mayor edad. Esto es congruente con los datos presentados en la gráfica 5.2.1, ya que la matrícula de ambas instituciones contaba con mayor edad y, en consecuencia, aumenta la edad en que egresan y se titulan. Sería interesante llevar a cabo estudios sobre su trayectoria escolar que permitan conocer las razones por las que dichos alumnos acceden a estudios superiores con mayor edad.

### Perfil de los estudiantes de las licenciaturas del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía

Con relación a los matriculados de las licenciaturas del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía (gráfica 5.2.4), el Formato 911 arroja la siguiente información:

- En las unidades y subsedes de la UPN, 80.8% de sus estudiantes fueron mujeres; del total de su matrícula 67.6% tenía entre 17 y 22 años, 1.3% fueron HLI —a diferencia del campo de Formación Docente, en el que los HLI representaron 41.7%— y 0.7% presentó alguna discapacidad. Además, la modalidad que cursó la mayoría fue la escolarizada (78.1%) y en menor medida la no escolarizada, con 9.5%, el resto se encontraba en la mixta.
- En este campo específico, la UPN presenta una situación contraria a la que se advierte en el campo de Formación Docente: prevalecen ahora los estudiantes de menor edad en la modalidad escolarizada. Por ello, podría considerarse que se trata de alumnos jóvenes que están dedicados de tiempo completo a los estudios de licenciatura.
- En el caso de las otras IES, el comportamiento fue similar: su matrícula fue mayoritariamente femenina (79.3%), el mayor porcentaje de los estudiantes tenía entre 17 y 22 años, casi 60.0% estuvo en la modalidad escolarizada y 15% en la no escolarizada. Los HLI tuvieron un porcentaje menor en comparación con la UPN, ya que alcanzaron poco menos de 1.0%, y en el caso de los estudiantes con alguna discapacidad, registró un porcentaje similar al de la UPN, 0.7%.

**Gráfica 5.2.4** Perfil de los matriculados de las licenciaturas del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía por tipo de institución de educación superior (2020-2021)



**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

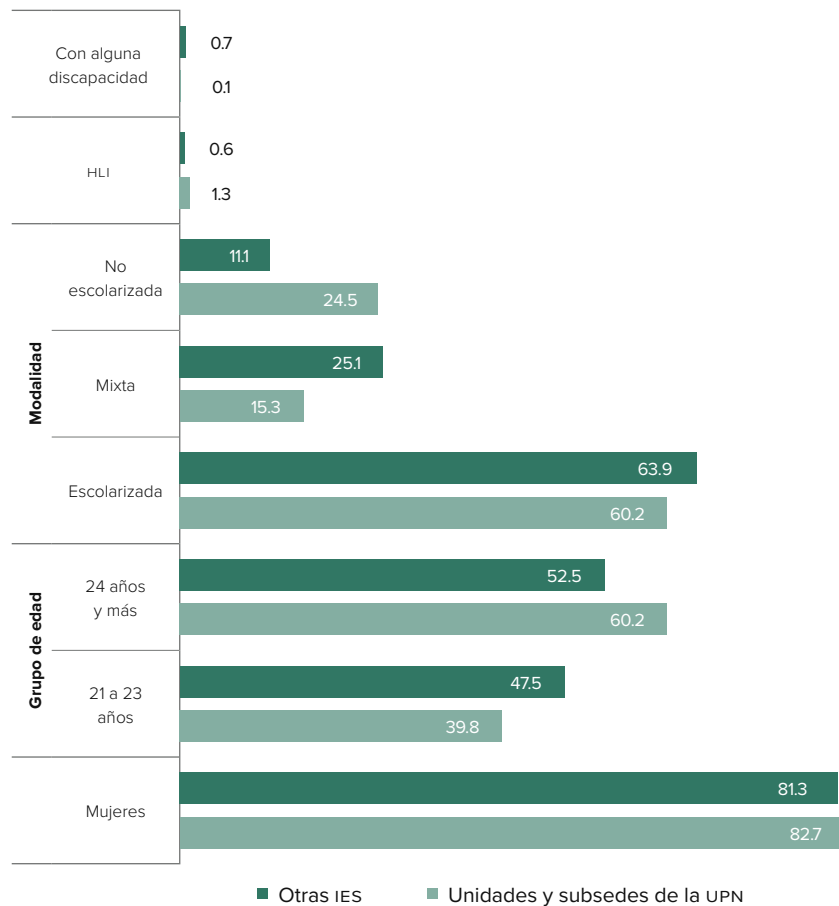
Por lo que refiere a los egresados de este campo de estudio (gráfica 5.2.5), se puede afirmar que:

- En las unidades y subsedes de la UPN, poco más de 82.0% del total de egresados del campo mencionado fueron mujeres y el grupo de edad donde se concentraron fue el de 24 años o más, con 60.2%. En su mayoría asistieron a la escuela bajo la modalidad escolarizada (60.2%) y en menor medida a la mixta (15.3%); apenas 1.3% era HLI y 0.1% presentaba alguna discapacidad.
- En las otras IES, el porcentaje de mujeres egresadas fue similar al de la UPN: alcanzaron 81.3%; poco más de la mitad tenía 24 años o más; la modalidad con mayor número de egresados fue la escolarizada (63.9%) y la que tuvo menos fue la no escolarizada (11.1%); en cuanto a los HLI y los egresados con alguna discapacidad tenían porcentajes similares, 0.6 y 0.7%, respectivamente.



De la comparación entre ambas instituciones, llama la atención que exista un comportamiento similar en las proporciones de mujeres y en la modalidad a la que asistió la mayor parte de sus egresados. Respecto a las diferencias en la edad, los egresados de las IES son quienes probablemente presentan trayectorias educativas más irregulares que no les permiten concluir en el periodo que comprende la carrera (gráfica 5.2.5).

**Gráfica 5.2.5** Perfil de los egresados de las licenciaturas del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía por tipo de institución de educación superior (2019-2020)



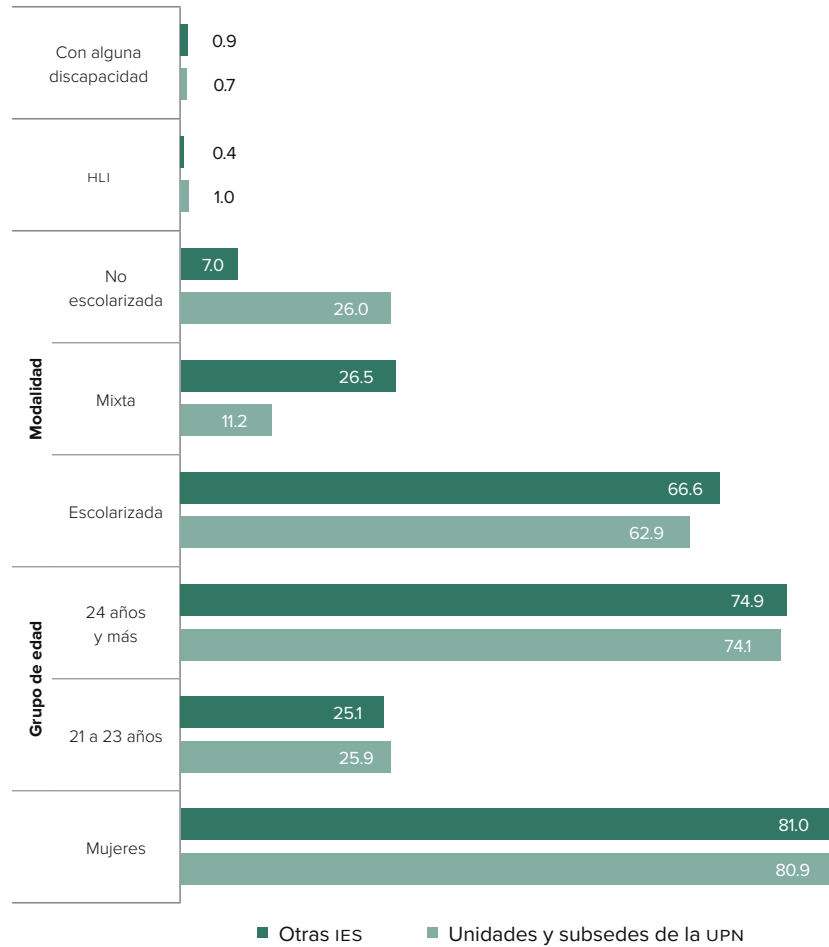
**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2019-2020) (SEP-DGPPYEE, 2021).

Sobre los estudiantes que obtuvieron su título en alguna licenciatura del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía, vale la pena destacar que:

- En las unidades y subseces de la UPN, 80.9% fueron mujeres, casi tres cuartas partes de los titulados tenía 24 años o más, en su mayoría cursaron la modalidad escolarizada (62.9%), 1.0% era HLI y 0.7% tenía alguna discapacidad.

- Las otras IES reportaron que 81.0% de sus titulados fueron mujeres y 74.9% pertenecía al grupo de 24 años o más, en su mayoría de la modalidad escolarizada (66.6%) y con porcentajes menores a 1.0% de HLI o con algún tipo de discapacidad (gráfica 5.2.6).

**Gráfica 5.2.6** Perfil de los titulados de las licenciaturas del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía por tipo de institución de educación superior (2019-2020)



**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2019-2020) (SEP-DGPPYEE, 2021).

En ambas instituciones se observa que sus estudiantes se matriculan teniendo entre 17 y 22 años y se titulan a una mayor edad que la común (24 años o más), lo que sugiere la posibilidad de que se trate de alumnos que se incorporan a una mayor edad, es decir, con trayectorias irregulares (gráficas 5.2.4 y 5.2.6).



## Posgrados de los profesionales de la educación

Los estudios de posgrado se integran con los niveles de especialidad, maestría y doctorado. Estos últimos proporcionan una formación más amplia y sólida en el campo de conocimiento para desarrollar la actividad profesional y de investigación. Los posgrados se presentan como una opción de formación continua dirigida al personal docente, técnico docente, asesor técnico pedagógico, directivo y de supervisión, a fin de que recuperen y enriquezcan sus prácticas y saberes (Moreno, 2013; Cámara de Diputados, 2021). Estas opciones también se abren al resto de los profesionales del campo de la Educación que buscan mejorar sus conocimientos y habilidades.



### 5.3 Los posgrados de los campos de Formación Docente y de Ciencias de la Educación y Pedagogía<sup>6</sup>



100 450  
estudiantes  
de posgrado  
se forman en  
el campo de la  
Educación: 70.7%  
lo hace en Ciencias  
de la Educación y  
Pedagogía y 29.3%  
en Formación  
Docente; la  
mayoría cursa  
una maestría.

En la tabla 5.3.1 se muestra el número de solicitudes, lugares, estudiantes de primer ingreso y matriculados en el ciclo escolar 2020-2021; se incluye también el número de egresados y graduados del ciclo 2019-2020 de los programas de posgrado en Formación Docente y de Ciencias de la Educación y Pedagogía. Algunos datos que destacar son:

- En el ciclo escolar 2020-2021, la matrícula de los campos de Formación Docente y de Ciencias de la Educación y Pedagogía sumó un total de 100 450 estudiantes, la mayoría de ellos (70.7%) ubicada en el campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía.
- En términos absolutos, la matrícula de posgrado de Ciencias de la Educación y Pedagogía es más del doble que la de Formación Docente.
- La revisión de datos por campo permite observar que en los posgrados de Formación Docente 91.4% se concentró en maestría, 5.9% en especialidad y sólo 2.7% en doctorado. El alto porcentaje de la matrícula en maestría y especialidad se debe quizás a que quienes acceden a estos niveles lo hacen para fortalecer su práctica docente o directiva y no necesariamente para incursionar en actividades de investigación, aunque es factible que en la práctica maestros y especialistas desarrollen procesos de investigación, porque se sabe que el tipo de programa donde se ubiquen determina el acceso al nivel posterior.
- En todos sus niveles el número de lugares ofertados fue mayor al de solicitudes recibidas, y el primer ingreso representó 50.6% del total de lugares ofertados.
- En el ciclo escolar 2019-2020 egresaron 9 442 estudiantes y 6 377 obtuvieron algún grado.

<sup>6</sup> El desglose de los posgrados por campo detallado de Formación Docente y de Ciencias de la Educación y Pedagogía se pueden consultar en: *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2022. Edición 2022: anexo.*

- En lo referente al campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía, en el ciclo escolar 2020-2021, la matrícula fue de 78.2% personas en maestría, 20.6% en doctorado y sólo 1.2% en alguna especialidad. Tomando en cuenta únicamente el porcentaje de estudiantes de doctorado, parece evidente que en este campo hay un mayor interés por atender el rubro de investigación, aun cuando prevalezcan los estudios de maestría y especialidad.
- En todos los niveles fue mayor el número de lugares que de solicitudes y el primer ingreso representó 59.4% del total de lugares ofertados.

**Tabla 5.3.1** Solicitudes, lugares, primer ingreso y matriculados (2020-2021); y egresados y graduados (2019-2020) de los programas de posgrado por campo específico y nivel

Campo específico	Nivel	Solicitudes		Lugares		Primer ingreso		Matriculados		Egresados		Graduados	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Formación Docente	Especialidad	3 218	20.6	3 781	17.0	1 199	10.7	1 748	5.9	819	8.7	357	5.6
	Maestría	12 180	78.0	18 067	81.2	9 838	87.5	26 914	91.4	8 386	88.8	5 915	92.8
	Doctorado	226	1.5	394	1.8	207	1.8	780	2.7	237	2.5	105	1.7
	<b>Subtotal</b>	<b>15 624</b>	<b>100.0</b>	<b>22 242</b>	<b>100.0</b>	<b>11 244</b>	<b>100.0</b>	<b>29 442</b>	<b>100.0</b>	<b>9 442</b>	<b>100.0</b>	<b>6 377</b>	<b>100.0</b>
Ciencias de la Educación y Pedagogía	Especialidad	741	2.3	1 059	2.2	539	1.9	854	1.2	539	2.3	291	2.0
	Maestría	25 754	80.0	37 653	78.9	22 628	79.8	55 500	78.2	18 482	78.6	11 215	77.6
	Doctorado	5 682	17.7	8 992	18.9	5 176	18.3	14 654	20.6	4 506	19.2	2 953	20.4
	<b>Subtotal</b>	<b>32 177</b>	<b>100.0</b>	<b>47 704</b>	<b>100.0</b>	<b>28 343</b>	<b>100.0</b>	<b>71 008</b>	<b>100.0</b>	<b>23 527</b>	<b>100.0</b>	<b>14 459</b>	<b>100.0</b>
<b>Total</b>		<b>47 801</b>	<b>100.0</b>	<b>69 946</b>	<b>100.0</b>	<b>39 587</b>	<b>100.0</b>	<b>100 450</b>	<b>100.0</b>	<b>32 969</b>	<b>100.0</b>	<b>20 836</b>	<b>100.0</b>

Abs. Cifras absolutas.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

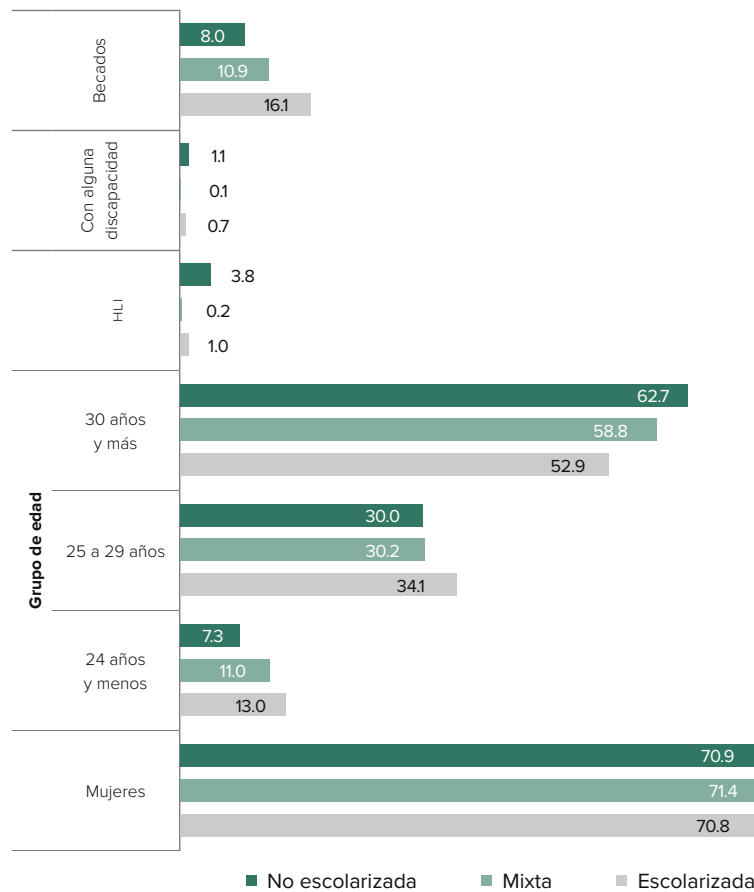
En la gráfica 5.3.1 se muestra el perfil de los matriculados de los programas de posgrado del campo de Formación Docente, por modalidad:

- En las 3 modalidades poco más de 70.0% fueron mujeres; el grupo de edad que concentró la matrícula de este campo fue el de 30 años o más, con el mayor porcentaje alcanzado en la modalidad no escolarizada, 62.7%; mientras que los menores porcentajes se encontraron en los de 24 años o menos, donde la modalidad no escolarizada apenas contabilizó 7.3%.
- Los porcentajes más bajos se presentaron con los estudiantes HLI y con quienes tenían alguna discapacidad; los primeros tuvieron proporciones desde 0.2% en la modalidad mixta hasta 3.8% en la no escolarizada, en tanto que para los segundos 0.7% en la escolarizada y 1.1% en la no escolarizada. Otro aspecto destacado es el bajo porcentaje de alumnos becados, ya que en la modalidad escolarizada fue de 16.1%, seguido de 10.9% en la mixta y 8.0% en la no escolarizada.





**Gráfica 5.3.1** Perfil de los matriculados de los programas de posgrado del campo de Formación Docente por modalidad (2020-2021)

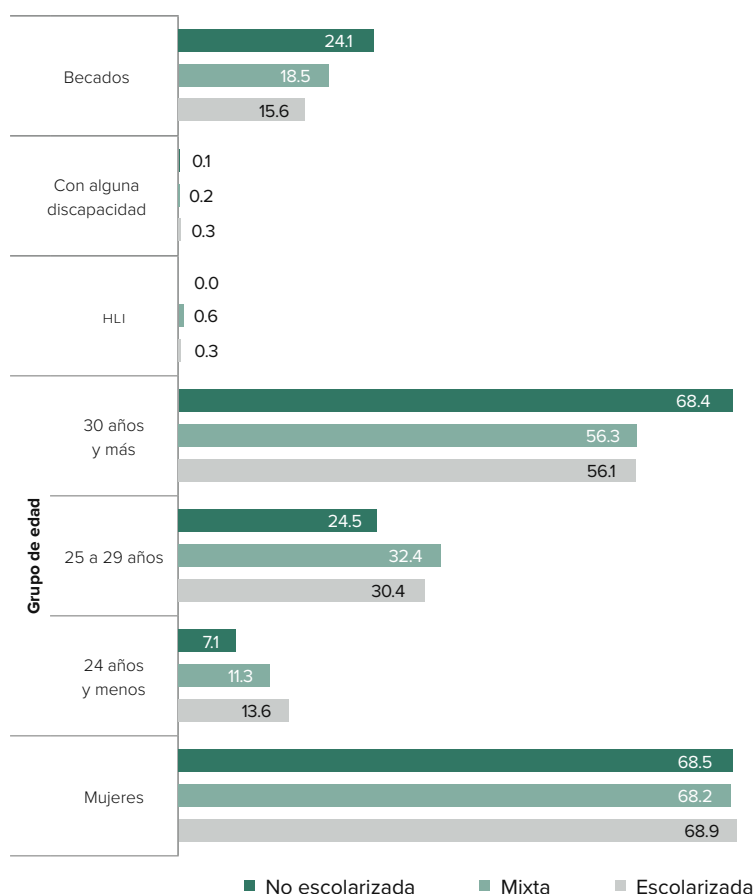


**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

En lo referente al campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía (gráfica 5.3.2), se puede señalar lo siguiente:

- El porcentaje de mujeres matriculadas fue muy similar en las 3 modalidades: alrededor de 68.0%. En cuanto a la edad, se presentó una distribución análoga a la del campo de Formación Docente: la mayor parte de la matrícula se concentró en el grupo de 30 años o más, donde nuevamente el mayor porcentaje lo alcanzó la modalidad no escolarizada, con 68.4%.
- Los estudiantes HLI y con alguna discapacidad registraron porcentajes por debajo de 1.0%; en la modalidad no escolarizada la presencia de HLI fue nula y la de alumnos con alguna discapacidad, de 0.1%.
- Con relación a las becas, la modalidad no escolarizada reportó que casi un cuarto de los matriculados obtuvo algún apoyo, en la modalidad mixta y escolarizada el porcentaje fue menor, 18.5 y 15.6%, respectivamente.

**Gráfica 5.3.2** Perfil de los matriculados de los programas de posgrado del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía por modalidad (2020-2021)



**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

Como en la licenciatura, en los posgrados de ambos campos específicos la presencia de las mujeres es preponderante. También se observa que el grupo de edad donde se concentró la mayor parte de los matriculados en ambos campos específicos es de 30 años o más. En cuanto a los HLI y con alguna discapacidad, es evidente el bajo porcentaje de estudiantes con estas características.

La tabla 5.3.2 da cuenta del número de posgrados de ambos campos específicos. En el ciclo escolar 2020-2021, había un total de 780 posgrados. Cabe mencionar que de estos programas sólo se identificaron 2 especialidades<sup>7</sup> del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía, que no registraron matrícula, ya que se

<sup>7</sup> Éstas son la Especialidad en Orientación Educativa, que reportó un graduado, y la Especialidad en Tecnologías Informáticas Educativas, con 2 graduados.



encuentran en proceso de liquidación y sólo reportaron graduados. La distribución porcentual de cada campo específico es la siguiente:

- En el campo de Formación Docente se reportó un total de 326 posgrados, distribuidos de la siguiente manera: 15.6% corresponde a especialidades; 78.2%, a maestrías; y 6.1%, a doctorados.
- En el campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía se ofertaron 454 posgrados, de los cuales: 10.8% era especialidades; 64.1%, maestrías; y 25.1%, doctorados (tabla 5.3.2).

**Tabla 5.3.2** Número de especialidades, maestrías y doctorados por campo específico (2020-2021)

Campo específico	Especialidad	Maestría	Doctorado	Total
Formación Docente	51	255	20	326
Ciencias de la Educación y Pedagogía	49	291	114	454
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>546</b>	<b>134</b>	<b>780</b>

Nota: la información sobre el número de posgrados que se ofrecen en ambos campos específicos, corresponde a las claves únicas de programas de especialidades, maestrías y doctorados reportados en las Estadísticas Continuas del Formato 911.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

En ambos campos específicos es evidente que en el nivel de maestría se concentró el mayor número de posgrados: 78.2% en Formación Docente y 64.1% en Ciencias de la Educación y Pedagogía. De la comparación entre ambos se puede señalar que:

- El campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía contaba con 128 posgrados más que Formación Docente. Esto se explica por el número de maestrías y especialmente por el de doctorados que en él se ofrecen; aunque en el nivel de especialidad las cifras son parecidas.
- La diferencia entre el número de posgrados de ambos campos se acentúa en el doctorado. Aquí, el campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía ofrece 94 planes más que el de Formación Docente (tabla 5.3.2).

En la tabla 5.3.3 se presentan los posgrados, desagregados por tipo de institución y control administrativo. Cabe aclarar que algunas especialidades, maestrías o doctorados pueden estar contabilizados más de una vez en las diferentes instituciones y en los controles administrativos, por lo que si se suman no representan el total de programas que oferta el nivel de posgrado en el país, pero sí la oferta educativa de las instituciones en ese nivel de estudios.

**Tabla 5.3.3** Número de especialidades, maestrías y doctorados por campo específico, tipo de institución de educación superior y control administrativo (2020-2021)

Tipo de institución	Control	Nivel			Total
		Especialidad	Maestría	Doctorado	
<b>Total</b>					
Escuelas normales	Público	8	51	5	64
	Privado	-	9	2	11
Unidades y subsedes de la UPN	Público	11	39	5	55
	Autónomo	4	95	22	121
Otras IES	Público	13	63	19	95
	Privado	67	354	99	520
<b>Formación Docente</b>					
Escuelas normales	Público	8	33	1	42
	Privado	-	2	-	2
Unidades y subsedes de la UPN	Público	5	19	1	25
	Autónomo	2	55	3	60
Otras IES	Público	4	30	3	37
	Privado	34	143	13	190
<b>Ciencias de la Educación y Pedagogía</b>					
Escuelas normales	Público	-	18	4	22
	Privado	-	7	2	9
Unidades y subsedes de la UPN	Público	6	20	4	30
	Autónomo	2	40	19	61
Otras IES	Público	9	33	16	58
	Privado	33	211	86	330

- Sin registro.

Nota: los datos corresponden al total de posgrados por tipo de institución y control, por lo que los programas pueden estar registrados en diferentes instituciones y tipo de control, por ello se recomienda evitar sumar los datos contenidos en la tabla.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

Respecto al total de posgrados que se ofrecen en ambos campos, por tipo de institución, se destaca lo siguiente:

- En las normales públicas había 8 especialidades, 51 maestrías y 5 doctorados, un total de 64 posgrados, mientras que en las privadas esta oferta se reduce a un total de 11 programas, 9 maestrías y 2 doctorados. Llama la atención que en las normales privadas no hay registro de que hubiera alguna especialidad.
- La UPN, por su parte, ofertó 55 programas de posgrado.
- Entre las otras IES fueron las instituciones privadas las que ofertaron más posgrados (520), le seguían las autónomas (121) y al final las públicas (95). Si se habla de oferta educativa, se podría señalar que poco más de 70.0% de los posgrados fue ofertado por las IES privadas.



En los posgrados, las IES privadas (incluye normales) resultan preponderantes, ya que ofertan 61.3% del total en Formación Docente y Ciencias de la Educación y Pedagogía.

- En los 3 tipos de control administrativo el mayor número de posgrados se concentró en maestría: 354 en las privadas, 95 en las autónomas y 63 en las públicas.
- Otro aspecto que resalta es el número de doctorados, las otras IES privadas ofertaban 99 posgrados de este nivel, mientras que las públicas sólo 19 (tabla 5.3.3).

En la tabla 5.3.3, también se distingue la información sobre los posgrados, por campo específico; en el caso del campo de Formación Docente se puede señalar que:

- En las escuelas normales públicas había 8 especialidades, 33 maestrías y un doctorado, esto es, 42 posgrados; en tanto que las privadas sólo ofertaban 2 maestrías.
- En cuanto a las unidades y subsedes de la UPN, había 5 especialidades, 19 maestrías y 1 doctorado; 25 posgrados en total.
- Con respecto a las otras IES, es en las de control privado donde se ofertó el mayor número de posgrados, un total de 190 programas (34 especialidades, 143 maestrías y 13 doctorados), de los cuales 75.3% eran maestrías.

Respecto al campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía, se puede destacar que:

- Nuevamente las otras IES privadas contaban con un mayor número de posgrados; de los 330 programas que ofertaban 63.9% eran maestrías, en cambio, las especialidades apenas representaban 10.0%.
- En las escuelas normales, en ambos tipos de control se observó la ausencia de especialidades; en el nivel de maestría y doctorado son las públicas las que presentaban un mayor número de posgrados, 18 y 4, respectivamente.
- En las unidades y subsedes de la UPN, se registraron 6 especialidades, 20 maestrías y 4 doctorados (tabla 5.3.3).

Al contrastar la información por campo específico destaca lo siguiente:

- Las escuelas normales públicas ofrecieron más posgrados en Formación Docente, ya que reportaron 42, mientras que en Ciencias de la Educación y Pedagogía ofertaron sólo 22.
- Este comportamiento se nivela en la UPN donde se ofertan 25 posgrados en Formación Docente y 30 en Ciencias de la Educación y Pedagogía.
- Finalmente, en las otras IES la situación se inclina a favor del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía donde se ofertan 449, contra 287 en Formación Docente (tabla 5.3.3).

Llama la atención que en ambos campos específicos el mayor número de posgrados se encuentra en las otras IES privadas: 190 en Formación Docente y 330 en Ciencias de la Educación y Pedagogía. Además, son las maestrías las que más se ofertan en este tipo de instituciones, 143 y 211, respectivamente (tabla 5.3.3).

Las cifras señalan que la presencia del sector privado en los estudios de posgrado de ambos campos es dominante. Sin embargo, sería necesario indagar sobre los programas que ofertan estas instituciones, de manera que se garantice que los planes de estudio realmente proporcionan los elementos necesarios para mejorar la formación o actualización de los futuros docentes, o docentes en servicio, que se decidan por estas opciones.



Una buena educación al alcance de todas y todos debe sustentarse en la premisa de que mientras haya más y mejores docentes en todos los niveles y tipos educativos, se atenderá de mejor manera el precepto de una escuela disponible, entendida ésta como la condición que tienen que cumplir los centros educativos en materia de infraestructura adecuada, acceso a materiales educativos básicos y, desde luego, a docentes con formación específica, lo que se puede lograr diversificando y optimizando la oferta de las instituciones dedicadas a formar profesionales de la educación en los niveles de licenciatura y posgrado.

La información que se presenta en este capítulo constituye una aproximación general acerca de las características de la oferta educativa que proporcionan las instituciones encargadas de formar profesionales de la educación en el país. Señala, además, algunos aspectos que se deben fortalecer para impulsar ciertas licenciaturas en ambos campos específicos de la educación. En este sentido, el análisis realizado puede ser la base para desarrollar estudios de mayor profundidad que permitan a las instituciones avanzar en la adecuación y el mejoramiento continuo de planes y programas de estudio, de manera que se ajusten a las necesidades que demanda el SEN en la materia.



## Referencias

- Cámara de diputados (2019, 30 de septiembre). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>>.
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). *Clasificación mexicana de planes de estudio por campos de formación académica 2016. Educación superior y media superior*.
- Jiménez, Y. I., Hernández J., Ortega, J. D. (2014). ¿Forman los programas de formación docente? CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (19): 1-27. <<https://www.redalyc.org/pdf/2831/283131303001.pdf>>.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales.pdf>>.



- \_\_\_\_ (2021, noviembre). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Edición 2021: cifras del ciclo escolar 2019-2020 2(1)*. <[https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores\\_nacionales\\_2021.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores_nacionales_2021.pdf)>.
- \_\_\_\_ (2022). *La formación de los profesionales de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2019-2020*.
- Moreno, M. (2013). Los organismos internacionales y las políticas de formación docente. En Ducoing, P. (coord.). *La escuela normal: una mirada desde el otro*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. <<https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro>>.
- Rojas, I. (2013). La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad. Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes de nivel básico. En Ducoing, P. (coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. <<https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro>>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2020, 15 de septiembre). Reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial de la Federación. <[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5600454&fecha=15/09/2020#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600454&fecha=15/09/2020#gsc.tab=0)>.
- \_\_\_\_ (2021, 20 de abril). Ley General de Educación Superior. Diario Oficial de la Federación. <[https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES\\_200421.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf)>.
- \_\_\_\_ (2021, 28 de diciembre). Acuerdo número 30/12/21 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria para el ejercicio fiscal 2022. Diario Oficial de la Federación. <[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/690473/2021\\_12\\_28\\_MAT\\_sep.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/690473/2021_12_28_MAT_sep.pdf)>.
- \_\_\_\_ (2022, 29 de agosto). Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican. Diario Oficial de la Federación. <[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5662825&fecha=29/08/2022#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5662825&fecha=29/08/2022#gsc.tab=0)>.
- SEP-DGPPYEE. Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2021). *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2019-2020 al 2020-2021) [bases de datos].
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea. <<https://flomige.files.wordpress.com/2019/04/los-saberes-del-docente-y-su-desarrollo-profesional.pdf>>.
- UPN. Universidad Pedagógica Nacional (2002, febrero). Licenciatura en Intervención Educativa 2002. <[http://upnmorelos.edu.mx/2012/normatividad/documento\\_general\\_LIE2002.pdf](http://upnmorelos.edu.mx/2012/normatividad/documento_general_LIE2002.pdf)>.
- \_\_\_\_ (2017, abril). Programa de Licenciaturas de Nivelación para Docentes en Servicio. <[https://www.upnvirtual.edu.mx/web/images/repositorio/comunes/DOC\\_BASE\\_Revisin\\_LINI\\_febrero\\_2020.pdf](https://www.upnvirtual.edu.mx/web/images/repositorio/comunes/DOC_BASE_Revisin_LINI_febrero_2020.pdf)>.



## ESCUELAS

Las escuelas son espacios donde los procesos de mejora continua se concretan y se pone a prueba la pertinencia de las acciones llevadas a cabo en diferentes niveles del sistema educativo, orientadas a garantizar el derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ). En dichas acciones interactúan diferentes actores que, cada uno en su campo de acción y ámbito de responsabilidad, son clave en el desarrollo de los procesos educativos: los estudiantes, los docentes, las autoridades escolares y las familias.

El contexto demográfico, cultural y socioeconómico de las localidades donde se ubican las escuelas, las características de las comunidades que las albergan, así como la forma en que llegan y se asumen las disposiciones institucionales, generan condiciones escolares que pueden favorecer o no el ejercicio del derecho a la educación de NNAJ. Sin embargo, el adecuado desarrollo de los procesos formativos y de enseñanza y aprendizaje para favorecer el acceso de NNAJ a una buena educación con justicia social ocurre bajo la influencia de factores de distinto orden, además de los presentes en el entorno escolar.

En este capítulo se integran aspectos relevantes de las escuelas de educación básica y de los planteles de educación media superior, unidades básicas del sistema educativo. En principio, se muestran la disponibilidad y distribución de los servicios escolares en los diferentes contextos y tipos de localidades del país, así como una descripción sobre la dinámica de los centros escolares en los últimos ciclos, lo que permite situar las cifras en el periodo marcado por la contingencia sanitaria por covid-19.

Se aportan elementos para conocer las condiciones básicas de funcionamiento de los centros educativos: infraestructura, organización, disponibilidad de personal directivo y de materiales educativos. Además, se caracteriza a la comunidad estudiantil sobre aspectos como la condición de habla indígena, discapacidad y otras condiciones particulares ante las cuales históricamente se han desarrollado, culturas, políticas y prácticas que vulneran el derecho a la educación de quienes las presentan. En el caso de las escuelas indígenas (en preescolar y primaria), se señala la correspondencia entre la lengua materna de los docentes y la de los estudiantes. También se incluye la cantidad de escuelas con NNAJ que se benefician de apoyos especializados por parte de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), lo cual permite valorar, aunque de forma limitada, uno de los esfuerzos del sistema educativo nacional (SEN) por avanzar hacia la inclusión y la equidad educativa.



Adicionalmente, se realiza una aproximación a las estructuras de personal más comunes en las escuelas de educación básica, caracterizando la presencia de directivos, así como de docentes de especialidad,<sup>1</sup> lo que permite un acercamiento a las condiciones de organización en las que éstas desarrollan su labor. Al final, se incluye información sobre el involucramiento de la sociedad en los procesos educativos, con base en la proporción de escuelas y municipios que cuentan con consejos escolares de participación social.

## 6.1 Disponibilidad de escuelas de educación obligatoria por tipo de servicio y sostenimiento, según tipo de localidad

Asegurar el derecho a la educación a la totalidad de NNAJ requiere de una opción educativa disponible a la que cada uno pueda acceder en función de su edad y de su educación previa; es decir, que se disponga de espacios e instituciones a su alcance. El SEN busca garantizar el derecho a la educación mediante múltiples instituciones, tanto públicas como privadas, con una variedad de organizaciones administrativas, espacios físicos, inmuebles, instalaciones y equipamiento de los cuales dispone para llevar a cabo los procesos educativos y que, en gran parte, están condicionadas al tipo y tamaño de localidad que atienden.

Existen dos factores que deben ser considerados para garantizar la disponibilidad y la accesibilidad de las escuelas. El primero es la dispersión de la población en edad escolar<sup>2</sup> y el segundo, la diversidad de características, necesidades y condiciones de vida de las poblaciones atendidas. En diferentes regiones y localidades del país existen claras necesidades de oferta educativa, particularmente en las localidades pequeñas y de alta marginación, pues muchas carecen de una escuela de educación inicial o un bachillerato que garantice una educación al alcance de todas y todos.

Los esfuerzos del SEN orientados a responder a estos retos se reflejan en la variedad de tipos, niveles, modalidades y servicios educativos que se han ido conformando y consolidando a lo largo de los años. Se ha logrado incorporar o adaptar nuevos servicios para atender las necesidades educativas de la sociedad; no obstante, la oferta educativa aún no es suficiente ni del todo pertinente para que cada NNAJ pueda tener acceso a una institución educativa en condiciones de equidad.


Un ejemplo es la población indígena, presente en todas las entidades del país; sin embargo, las escuelas para este tipo de servicio se concentran, principalmente, en el sur

<sup>1</sup> En las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (Formato 911) se denomina *personal docente especial* a quienes imparten Educación Física, Tecnología, Educación Artística e Idiomas. No obstante, este término no puede confundirse con *personal docente de educación especial*; por tanto, en este documento se hará referencia a estas figuras como *docentes de especialidad*.

<sup>2</sup> La población en edad para asistir a la escuela es predominantemente urbana: mientras que 27.0% de la población de 0 a 17 años reside en localidades con menos de 2 500 habitantes, el resto –73.0%– se ubica en localidades urbanas, la mayoría en ciudades con más de 100 000 habitantes, según el censo 2020.

y el sureste de México, y aunque en los estados ubicados en estas regiones hay una mayor proporción de población indígena, los procesos migratorios han propiciado una distribución que abarca todo el territorio nacional. Si bien, no todas las entidades requieren contar con escuelas del servicio indígena, sería deseable que existan programas o apoyos específicos para los estudiantes hablantes de lengua indígena (HLI) matriculados en escuelas de otros tipos —generales y técnicas, por ejemplo—, que no están diseñadas para atenderlos en su lengua materna, según se puede apreciar en la tabla 6.1.1:

- En Aguascalientes, Baja California Sur, Coahuila, Colima, Ciudad de México, Nuevo León, Tamaulipas y Zacatecas no existen escuelas del servicio indígena, a pesar de que hay población en edad escolar de comunidades indígenas asentada en estas entidades; en su mayoría es población migrante ubicada en los núcleos urbanos de las grandes ciudades.
- En Zacatecas, Aguascalientes y Coahuila el porcentaje de población indígena de 0 a 17 años fue menor a 1.0%, de acuerdo con el Censo 2020. Mientras en Baja California Sur, Nuevo León y Ciudad de México, el porcentaje fue mayor a 4.0%. A pesar de la baja proporción que representan respecto a la población total en estas entidades, se trata de más de 215 000 NNAJ de hogares indígenas que, debido a su diversidad cultural y étnica, podrían enfrentar mayores desafíos que sus pares para un adecuado proceso de aprendizaje. De ese total, tres cuartas partes se concentraron en Nuevo León y Ciudad de México.
- En el ciclo escolar 2020-2021 se registraron 25 escuelas indígenas de nivel secundaria: 2 en Baja California, 10 en Oaxaca y 13 en Chiapas; sin embargo, oficialmente, en este nivel no se reconoce el servicio indígena. Muchos de los estudiantes de estas comunidades se concentraron en telesecundarias y secundarias comunitarias.

 Más de la mitad de las escuelas para la población infantil agrícola migrante está en Sinaloa, Sonora y Baja California Sur. Estas entidades tienen una alta proporción de jornaleros de otros estados pues concentran una parte importante de la producción agrícola.

Dadas las características propias del servicio comunitario, concentrado principalmente en localidades de alta y muy alta marginación, este tipo de escuelas no tiene presencia en la capital del país y representaron menos de 10.0% de las escuelas de educación básica: Baja California con 3.0%; Coahuila, 8.0%; Guanajuato, 9.0%; estado de México, 6.0%; Morelos, 4.0%; Nuevo León, 9.0%; y Sonora, 7.0%; entidades con un porcentaje de localidades clasificadas en alta o muy alta marginación cercanas o menores a 10.0%.

En Chiapas, Hidalgo, Durango, Querétaro, Nayarit y San Luis Potosí, entre una quinta y una cuarta parte del total de las escuelas del tipo básico, fueron comunitarias, con 26.0%, 23.0%, 23.0%, 22.0%, 20.0% y 19.0%, respectivamente. En estas entidades, las localidades de alta y muy alta marginación fueron más comunes que en las anteriores; por ejemplo, en Chiapas más de la mitad de sus localidades estuvieron clasificadas dentro de esta categoría.

Las secundarias para trabajadores y para migrantes, además de ser las menos numerosas, fueron inexistentes en la mayoría de las entidades federativas y escasas en el resto de los estados. Veracruz, Nuevo León y Ciudad de México concentraron 72.0% de las 204 que hay en el país.



**Tabla 6.1.1** Disponibilidad de escuelas de educación básica por entidad federativa, según nivel educativo y tipo de servicio (2020-2021)

Entidad federativa	Inicial			Preescolar						Primaria						Secundaria									
	Total de escuelas	Tipo de servicio		Total de escuelas	Tipo de servicio			Total de escuelas	Tipo de servicio			Total de escuelas	Tipo de servicio			Total de escuelas	Tipo de servicio			Total de escuelas	Tipo de servicio				
		General	Indígena		Cendi	General	Indígena		Comunitario	General	Indígena		Comunitario	General	Indígena		Comunitario	General	Indígena		Técnica	Telesec	Para trabajadores	Comunitaria	Migrante
Aguascalientes	64	64	0	665	0	546	0	119	713	675	0	38	372	125	0	70	164	0	13	0					
Baja California	87	83	4	1451	12	1300	56	83	1617	1526	70	21	666	465	2	85	102	2	5	5					
Baja California Sur	39	39	0	424	22	312	0	90	444	398	0	46	194	93	0	34	66	1	0	0					
Campeche	147	22	125	704	10	413	119	162	753	638	51	64	353	69	0	53	156	2	73	0					
Coahuila	110	110	0	1819	57	1477	0	285	1829	1780	0	49	646	347	0	174	105	0	18	2					
Colima	47	47	0	410	17	314	0	79	479	457	0	22	177	75	0	30	59	6	5	2					
Chiapas	284	68	216	7156	96	2619	2020	2421	8328	3683	2828	1817	2560	344	13	180	1483	3	537	0					
Chihuahua	122	97	25	2142	10	1456	171	505	2664	2098	346	220	962	348	0	135	360	3	116	0					
Ciudad de México	432	432	0	3150	431	2719	0	0	3002	3002	0	0	1321	995	0	236	47	43	0	0					
Durango	98	44	54	1749	9	982	92	666	2457	1824	217	416	974	178	0	102	564	1	129	0					
Guanajuato	88	88	0	4197	45	3643	3	506	4358	4053	5	300	1861	516	0	116	1127	0	101	1					
Guerrero	83	40	43	3862	29	2322	923	588	4446	3033	1010	403	1942	300	0	314	1024	1	303	0					
Hidalgo	150	47	103	3098	0	1424	478	1196	3181	2155	610	416	1347	307	0	95	766	0	179	0					
Jalisco	190	177	13	5188	104	3928	54	1102	5647	5144	104	399	2164	883	0	319	646	0	316	0					
México	351	253	98	7724	209	6540	284	691	7832	7374	163	295	3939	2239	0	469	1046	4	181	0					

Continúa ►

**Tabla 6.1.1** Disponibilidad de escuelas de educación básica por entidad federativa, según nivel educativo y tipo de servicio (2020-2021)

Entidad federativa	Inicial			Preescolar						Primaria						Secundaria					
	Total de escuelas	Tipo de servicio		Total de escuelas	Tipo de servicio			Total de escuelas	Tipo de servicio			Total de escuelas	Tipo de servicio			Total de escuelas	Tipo de servicio				
		General	Indígena		Cendi	General	Indígena		Comunitario	General	Indígena		Comunitario	General	Indígena		Técnica	Telesec	Para trabajadores	Comunitaria	Migrante
Michoacán	284	87	197	4270	49	3008	241	972	5001	4355	232	414	1861	430	0	224	903	3	293	8	
Morelos	159	140	19	1245	0	1143	17	85	1224	1181	12	31	545	296	0	71	165	0	10	3	
Nayarit	41	30	11	1138	0	666	149	323	1203	830	200	173	620	148	0	93	294	0	85	0	
Nuevo León	131	131	0	2748	17	2338	0	393	2725	2634	0	91	1174	705	0	215	96	63	95	0	
Oaxaca	289	37	252	4710	22	2110	1820	758	5545	3120	1775	650	2649	362	10	294	1569	6	408	0	
Puebla	145	100	45	4898	36	2963	950	949	4640	3468	747	425	2448	589	0	203	1425	10	221	0	
Querétaro	98	95	3	1584	27	920	84	553	1528	1239	74	215	564	216	0	55	241	0	52	0	
Quintana Roo	72	33	39	797	29	553	103	112	891	774	74	43	472	172	0	65	176	0	59	0	
San Luis Potosí	291	55	236	3005	0	1782	419	804	3142	2280	343	519	1672	261	0	110	1129	2	170	0	
Sinaloa	164	96	68	2277	51	1556	32	638	2481	2147	34	300	1009	397	0	129	334	1	126	22	
Sonora	197	114	83	1586	68	1063	226	229	1798	1642	110	46	748	284	0	136	285	0	31	12	
Tabasco	154	32	122	2064	33	1411	129	491	2089	1774	99	216	813	179	0	91	467	0	76	0	
Tamaulipas	138	138	0	2239	114	1653	0	472	2355	2220	0	135	784	286	0	182	300	0	16	0	
Tlaxcala	53	31	22	819	34	581	20	184	780	697	14	69	388	129	0	75	147	0	37	0	
Veracruz	152	101	51	7573	78	4690	1215	1590	9356	7640	1046	670	3531	529	0	236	2460	41	265	0	
Yucatán	170	61	109	1223	12	678	275	258	1390	1132	144	114	657	283	0	90	193	12	79	0	
Zacatecas	61	61	0	1769	30	1389	0	350	1801	1597	0	204	1165	128	0	74	893	0	68	2	

Fuente: Mejor edu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 91 (ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).



Respecto a las escuelas que atendieron a la población infantil agrícola migrante, éstas estuvieron presentes en 15 de las 32 entidades del país:<sup>3</sup>

- Poco más de la mitad se concentró en Sinaloa –103 escuelas–, seguido de Sonora –19 escuelas o 9.0% del total– y Baja California Sur –12 o 6.0%–. De acuerdo con la *Encuesta Nacional Agropecuaria 2019 (2020a)*, estas entidades contaron con una alta proporción de jornaleros procedentes de otros estados, pues concentraron una parte importante de la producción agrícola a nivel nacional.
- En el ciclo escolar 2020-2021, había 204 centros escolares que atendían a 3529 estudiantes migrantes en los niveles de preescolar –101–, primaria –46– y secundaria –57–. Es destacable que estas cifras sólo incluyeron a aquellas escuelas registradas en la estadística oficial de la SEP mediante el Formato 911 y no a las que pudieron operar bajo esquemas de programas estatales.
- Las 204 escuelas para migrantes fueron atendidas por 399 docentes que, en este caso, se trató de líderes para la educación comunitaria (LEC).
- En preescolar había 1 266 estudiantes matriculados: 772 en primaria y 1491 en secundaria. En términos relativos, los niños y niñas de preescolar inscritos en escuelas de atención para población migrante representaron 36.0% del total, los de primaria 22.0% y los de secundaria 42.0%.

Si bien las escuelas del servicio general son las más comunes en el país, en ciertas entidades predominaron otros tipos de servicio o, en el caso de la educación media superior, planteles de cierto tipo de sostenimiento:

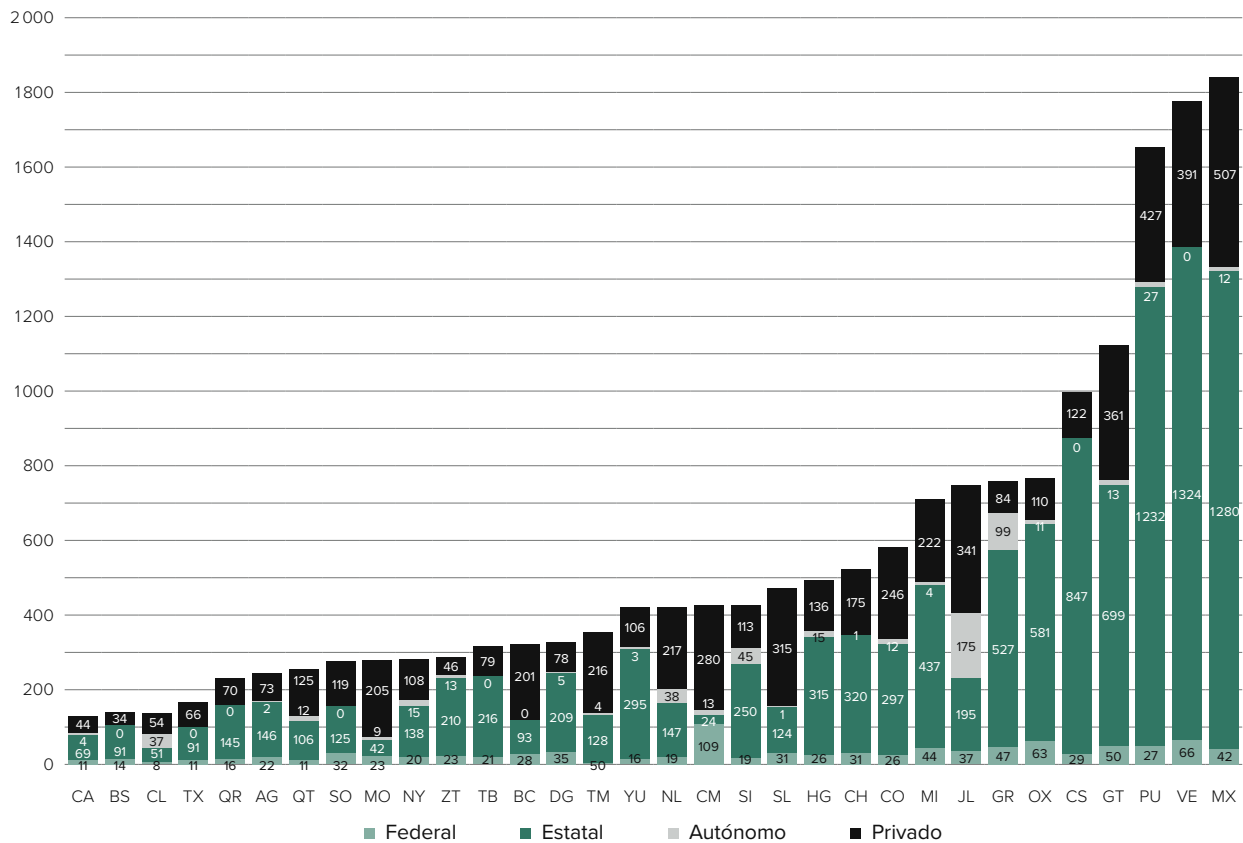
- En educación inicial, en 11 entidades, más de la mitad de las escuelas pertenecían al servicio indígena: Oaxaca, Campeche, San Luis Potosí, Tabasco, Chiapas, Michoacán, Hidalgo, Yucatán, Durango, Quintana Roo y Guerrero. Estas entidades también registraron las proporciones más altas de población HLI en edad escolar en todo el país.
- En educación preescolar, las escuelas indígenas y comunitarias, ambas de sostenimiento público, de manera conjunta, representaron más de 50.0% del total de escuelas en Chiapas, Oaxaca e Hidalgo; lo mismo se observó en Chiapas en el caso de primaria.
- En educación secundaria, mientras que en 6 entidades más de 50.0% de las escuelas eran del servicio general –Coahuila, Morelos, México, Nuevo León, Baja California y Ciudad de México–, en 11 entidades más de la mitad de las escuelas eran telesecundarias –Guerrero, Hidalgo, Tabasco, Durango, Chiapas, Puebla, Oaxaca, Guanajuato, San Luis Potosí, Veracruz y Zacatecas–. La expansión de este nivel educativo se apoyó en este tipo de servicio en dichas entidades.

<sup>3</sup> Se trata de escuelas de la modalidad de atención a migrantes en los servicios de preescolar y primaria comunitarias, así como las secundarias del servicio para migrantes. Éstas atienden a la población infantil en las zonas de atracción de población jornalera en municipios de producción agrícola.

En educación media superior, los planteles de sostenimiento estatal fueron los más numerosos, tanto a nivel nacional como en 21 entidades federativas (gráfica 6.1):

- En Chiapas, Veracruz, Tlaxcala, Tabasco, Quintana Roo, Baja California, Baja California Sur y Sonora no se cuenta con planteles de educación media superior de sostenimiento autónomo. Mientras en 6 de estas entidades, la disponibilidad de planteles de este tipo educativo se apoyó más en el sostenimiento estatal; en Sonora y Baja California la presencia de planteles privados concentró gran parte de la oferta educativa.
- En Nuevo León, Tamaulipas, Baja California, Ciudad de México, San Luis Potosí y Morelos más de la mitad de los planteles eran de sostenimiento privado.


**Gráfica 6.1.1** Disponibilidad de planteles de educación media superior por entidad federativa, según tipo de sostenimiento (2020-2021)



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).



Los servicios de educación obligatoria están diseñados para atender las diversas necesidades y los contextos de la población en edad escolar. En ese sentido, la distribución de los servicios escolares está diferenciada según el número de habitantes y el nivel de marginación de las localidades del país. Las zonas urbanas y de baja marginación, en general, tienen una amplia oferta de servicios educativos, principalmente del tipo general y de escuelas técnicas en el nivel secundaria. En las localidades de alta marginación, rurales y dispersas, por el contrario, la oferta educativa tiende a ser menor y acotada a servicios comunitarios indígenas:

 Las zonas urbanas de baja marginación poseen mayor oferta de servicios educativos, sobre todo del tipo general y secundarias técnicas. En las localidades rurales y de alta marginación la oferta educativa es menor, acotada a los servicios comunitarios e indígena.

- En localidades de menos de 100 habitantes, las escuelas comunitarias representaron 31.1% de los preescolares, 64.0% de las primarias y 34.7% de las secundarias. En las localidades de 100 a 249 habitantes, los porcentajes fueron de 42.7, 22.2 y 42.2%, respectivamente. Esto se debe a que los cursos comunitarios del Conafe están diseñados, precisamente, para prestar el servicio público educativo en las localidades de menor tamaño, por medio de un modelo educativo planeado para el trabajo con grupos multigrado, a cargo de un LEC (tabla 6.1.2).
- El servicio indígena también resultó predominantemente rural, en el ciclo escolar 2020-2021, 82.7% de las escuelas de educación inicial, 85.5% de los preescolares y 89.2% de las primarias de este tipo de servicio, se ubicaron en localidades con menos de 2 500 habitantes.
- Los planteles de educación media superior fueron escasos en las localidades con menos de 250 habitantes, en aquellas de 250 a 499 habitantes comenzaron a tener presencia sólo los planteles de sostenimiento estatal, con 11.3% y éstos aumentaron hasta 44.5% en las localidades de entre 500 y 2 499 habitantes; los planteles autónomos y privados fueron predominantemente urbanos.
- Los servicios privados tuvieron una concentración mayor en las localidades urbanas, sobre todo en aquellas con más de 15 000 habitantes, pues los porcentajes fueron mayores a 85.0% en cada nivel de la educación obligatoria.

También existe una relación directa entre el tamaño de la localidad y la concentración de estudiantes en escuelas de educación obligatoria. Éstas, ubicadas en localidades pequeñas, suelen ser las de menor matrícula y, en oposición, en las localidades más grandes, la matrícula por centro escolar es más numerosa. Esto responde a que la población de nuestro país se ha hecho predominantemente urbana; en 2020, 79% del total vivía en localidades mayores a 2 500 habitantes:

- En educación preescolar, 7.6% de las escuelas y 1.4% de los estudiantes se ubicaban en localidades con menos de 100 habitantes; en cambio, en las localidades con 15 000 o más habitantes se encontraba 36.4% de las escuelas y 57.3% de los alumnos.
- En primaria, las localidades de menos de 100 habitantes agruparon a 11.3% de las escuelas y 1.4% de los estudiantes; en tanto que aquellas de mayor tamaño concentraron a 33.8% de las escuelas y a 59.8% de los estudiantes.

**Tabla 6.1.2** Distribución porcentual de estudiantes y escuelas\* o planteles por nivel y tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento, según tamaño de localidad (2020-2021)

Nivel o tipo educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Tamaño de localidad														
		Total		Menos de 100		De 100 a 249		De 250 a 499		De 500 a 2499		De 2500 a 14999		De 15000 o más		
		Estudiantes	Escuelas / Planteles	Estudiantes	Escuelas / Planteles	Estudiantes	Escuelas / Planteles	Estudiantes	Escuelas / Planteles	Estudiantes	Escuelas / Planteles	Estudiantes	Escuelas / Planteles	Estudiantes	Escuelas / Planteles	
General público	47988	1238	0.3	0.5	0.2	0.2	0.1	0.2	1.1	1.5	3.2	6.9	94.9	90.6		
Indígena público	40186	1938	2.3	31	9.6	14.0	18.2	23.2	44.6	42.4	18.8	13.4	6.2	3.7		
Privado	108687	1715	0.0	0.1	0.1	0.5	0.2	0.2	0.2	0.2	1.5	3.4	97.8	95.5		
<b>Total</b>	<b>196861</b>	<b>4891</b>	<b>0.6</b>	<b>1.4</b>	<b>2.1</b>	<b>5.8</b>	<b>3.8</b>	<b>9.3</b>	<b>9.5</b>	<b>17.3</b>	<b>5.4</b>	<b>8.2</b>	<b>78.4</b>	<b>57.9</b>		
Cendi público	54170	945	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	0.5	1.5	6.0	10.4	93.5	88.0		
General público	3235064	44769	0.6	1.5	1.4	6.3	3.7	13.1	15.9	25.9	18.2	14.4	60.2	38.6		
Indígena público	400029	9879	2.1	3.9	7.5	17.8	16.9	27.9	44.8	35.9	21.9	10.7	6.4	3.3		
Comunitario público	152250	17654	20.0	31.1	42.5	42.7	23.6	16.3	8.7	5.7	2.1	1.4	1.2	0.9		
Privado	486675	14437	0.5	0.3	0.2	0.2	0.3	0.3	0.9	1.1	4.7	5.7	93.4	92.2		
<b>Total</b>	<b>4328188</b>	<b>87684</b>	<b>1.4</b>	<b>7.6</b>	<b>3.2</b>	<b>13.9</b>	<b>5.2</b>	<b>13.2</b>	<b>16.4</b>	<b>18.6</b>	<b>16.3</b>	<b>9.9</b>	<b>57.3</b>	<b>36.4</b>		
General público	11567878	67341	0.9	5.7	2.2	13.6	3.8	13.0	15.0	20.2	17.4	11.9	60.6	35.2		
Indígena público	792326	10307	5.5	12.7	13.8	28.8	18.6	23.8	39.2	23.9	16.0	6.8	6.3	2.9		
Comunitario público	94710	8821	51.7	64.0	30.2	22.2	5.8	3.9	6.1	4.2	1.9	1.3	1.6	1.3		
Privado	1222551	9230	0.3	0.4	0.2	0.2	0.4	0.6	1.6	2.0	5.7	8.0	91.5	88.6		
<b>Total</b>	<b>13677465</b>	<b>95699</b>	<b>1.4</b>	<b>11.3</b>	<b>2.9</b>	<b>14.7</b>	<b>4.4</b>	<b>12.2</b>	<b>15.1</b>	<b>17.3</b>	<b>16.2</b>	<b>10.0</b>	<b>59.8</b>	<b>33.8</b>		

Continúa ▲



**Tabla 6.1.2** Distribución porcentual de estudiantes y escuelas\* o planteles por nivel y tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento, según tamaño de localidad (2020-2021)

Nivel o tipo educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Total		Tamaño de localidad											
				Menos de 100		De 100 a 249		De 250 a 499		De 500 a 2499		De 2500 a 14999		De 15000 o más	
		Estudiantes	Escuelas / Planteles	Estudiantes	Escuelas / Planteles	Estudiantes	Escuelas / Planteles	Estudiantes	Escuelas / Planteles	Estudiantes	Escuelas / Planteles	Estudiantes	Escuelas / Planteles	Estudiantes	Escuelas / Planteles
General público		2700368	7449	0.2	0.4	0.2	0.6	0.4	1.4	4.4	11.4	16.7	19.8	78.2	66.0
Técnica público		1714772	4470	0.7	1.1	0.6	1.0	0.7	2.0	8.3	19.9	19.9	24.1	69.4	51.4
Telesec público		1343028	18763	1.4	3.3	4.6	12.5	12.2	23.9	49.0	47.5	18.0	7.1	14.6	5.5
Trabajadores público		15377	202	-	-	-	-	-	-	-	-	7.0	6.4	93.0	93.6
Comunitario público		45254	4067	26.9	34.7	41.6	42.2	20.1	13.8	7.2	4.7	0.8	0.8	0.9	0.7
Privado		575921	5627	0.5	0.6	0.1	0.1	0.5	0.7	1.8	2.0	4.7	6.8	92.1	89.5
<b>Total</b>		<b>6394720</b>	<b>40578</b>	<b>0.8</b>	<b>5.3</b>	<b>1.5</b>	<b>10.2</b>	<b>3.1</b>	<b>13.0</b>	<b>14.6</b>	<b>27.0</b>	<b>16.6</b>	<b>10.6</b>	<b>63.2</b>	<b>33.3</b>
Federal		1099577	1007	1.3	2.7	0.8	1.6	1.0	2.0	3.2	8.3	10.6	23.0	82.1	60.0
Estatal		2446337	10754	1.5	2.2	1.4	4.9	3.2	11.3	17.5	44.5	22.4	19.0	53.6	17.6
Autónomo		664735	574	0.6	1.9	0.0	0.2	0.7	0.7	2.0	12.0	10.5	29.6	86.0	54.7
Privado		774356	5671	0.3	0.6	0.1	0.3	0.4	0.8	2.4	3.5	4.9	7.1	91.6	87.3
<b>Total</b>		<b>4985005</b>	<b>18006</b>	<b>1.2</b>	<b>1.7</b>	<b>0.9</b>	<b>3.1</b>	<b>1.9</b>	<b>7.1</b>	<b>9.9</b>	<b>28.6</b>	<b>15.5</b>	<b>15.8</b>	<b>70.1</b>	<b>43.1</b>

\* No se incluyen aquellas escuelas que no se pudieron clasificar según el tamaño de la localidad donde se ubican.

- Sin registro.

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

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 97* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYE, 2021); y en los *Principales resultados por localidad de la Integración Territorial* (ITER) de 2020 (INEGI, 2020c).

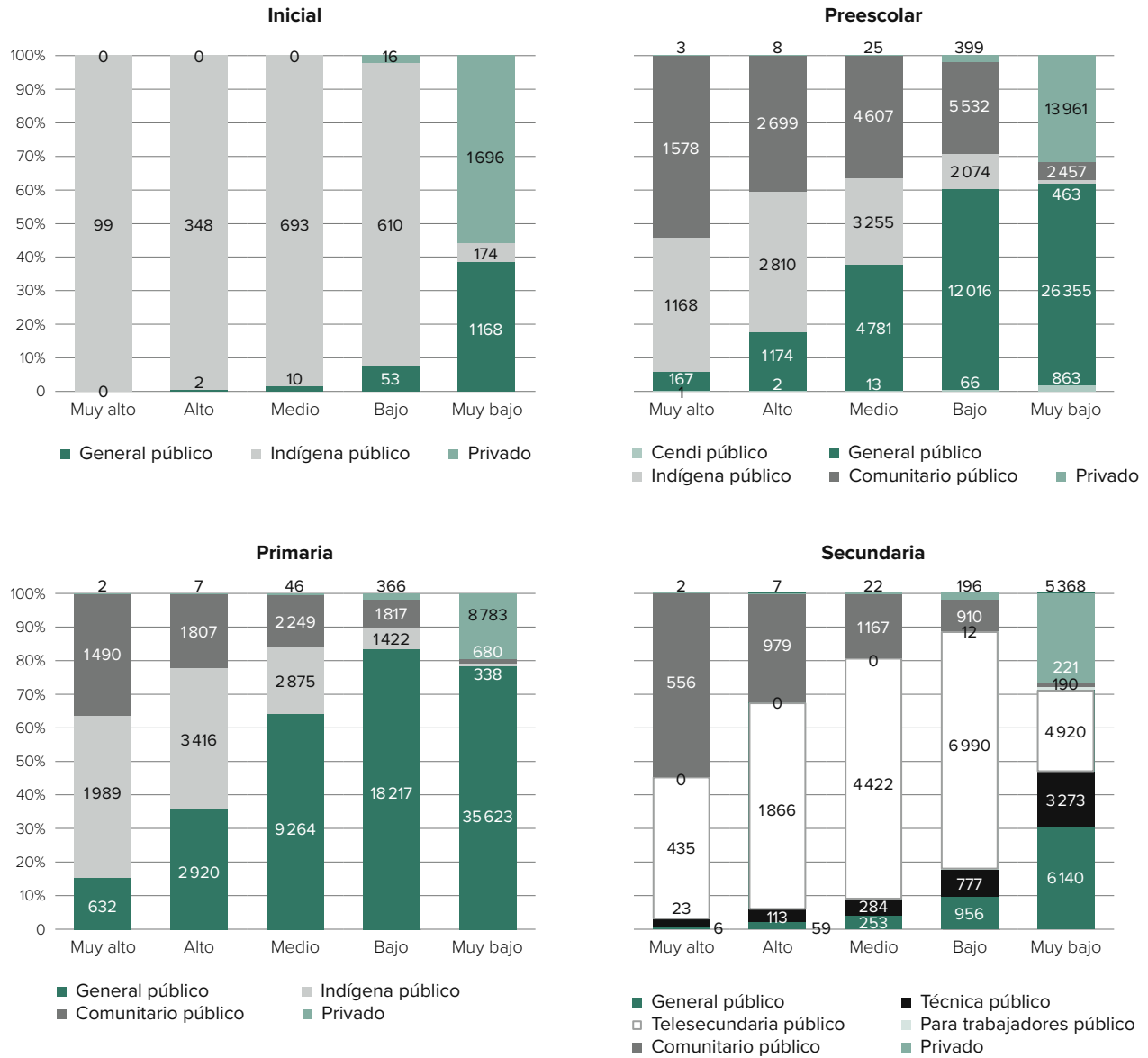
Las gráficas 6.1.2 y 6.1.3 muestran la distribución de escuelas de educación básica y de planteles de educación media superior, según tipo de servicio y sostenimiento por grado de marginación. De éstas, es posible obtener los siguientes hallazgos relevantes:

- En educación inicial, todas las escuelas ubicadas en localidades de muy alta marginación pertenecían al servicio indígena; en aquellas de alta, media y baja marginación también predominaron las escuelas de este tipo de servicio, pero conforme la marginación es más baja las generales públicas tienden a aumentar hasta alcanzar cerca de 40.0% en las localidades de muy baja marginación.
- En educación preescolar y primaria, las escuelas indígenas y comunitarias predominaron en las localidades de alta y muy alta marginación, mientras que en las de marginación baja y muy baja, las escuelas generales públicas fueron mayoría.
- En educación secundaria, donde hubo un mayor número de tipos de servicio, las escuelas comunitarias predominan en las localidades de muy alta marginación; en tanto, en las de alta, media y baja marginación las telesecundarias fueron mayoría.
- En las localidades de baja marginación se observó una mayor diversidad de servicios educativos: las secundarias generales y privadas fueron las más representativas: 6 140 y 5 368 escuelas, respectivamente.
- En educación media superior, los planteles de sostenimiento estatal, entre los que se encuentran el bachillerato integral comunitario, telebachillerato, bachillerato intercultural, Conalep, Colegio de Bachilleres y telebachillerato comunitario, fueron los más numerosos en todos los tipos de localidades, con excepción de aquellas con muy baja marginación, cuya oferta educativa fue en su mayoría privada (49.1%).
- Los planteles de sostenimiento federal y autónomo también tuvieron más presencia en las localidades de muy baja marginación, destacó que de 1 007 planteles federales, 78% se ubicó en este tipo de localidades; lo mismo sucedió con 80.7% de 574 planteles autónomos (gráfica 6.1.3).

La distribución de los servicios educativos, además de estar relacionada con las características de las localidades, es bastante estática a través de los años, pues las escuelas difícilmente cambian su ubicación o tipo de organización entre un ciclo y otro. Entre las razones podemos citar los complejos procesos para la apertura de nuevos centros y la dispersión de la población en edad escolar, así como la disponibilidad de recursos presupuestarios; de hecho, la expansión de los planteles de educación media superior en los últimos años —el nivel que más ha aumentado sus espacios educativos— se ha centrado en aquellos que requieren de menos personal y equipamiento, como es el caso de los telebachilleratos y de los bachilleratos interculturales comunitarios.



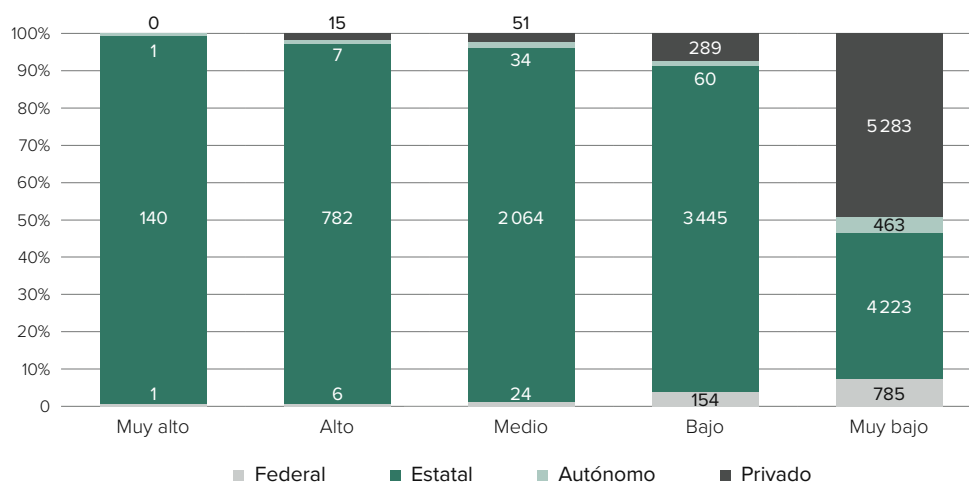
**Gráfica 6.1.2** Escuelas por nivel y tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento, según grado de marginación (2020-2021)



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

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYE, 2021); el *Marco Geoestadístico Nacional. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Locales* (INEGI, 2020b), y el *Índice de Marginación 2020 a nivel localidad* (Conapo, 2021).

**Gráfica 6.1.3** Planteles de educación media superior por tipo de sostenimiento, según grado de marginación (2020-2021)



Nota: no se incluyen aquellos planteles que no se pudieron clasificar según el grado de marginación de la localidad donde se ubican.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021); el *Marco Geoestadístico Nacional. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Localidades* (INEGI, 2020b); y el *Índice de Marginación 2020 a nivel localidad* (Conapo, 2021).

Entre los ciclos escolares 2018-2019 y 2020-2021 hubo cambios significativos, a saber:

- Las escuelas de educación inicial se distribuyeron de forma muy parecida en las localidades de alta, muy alta y media marginación, el servicio indígena fue el más predominante.
- En las localidades de baja y muy baja marginación aumentó la representación de escuelas generales e indígenas y disminuyó la de escuelas privadas, debido a que el número de escuelas privadas se redujo de 2 994 a 1 712 entre estos ciclos a causa de la pandemia por covid-19.
- En educación preescolar el comportamiento fue similar: las escuelas privadas perdieron representación en estos ciclos escolares en las localidades de baja y muy baja marginación, como consecuencia de una disminución de 2 159 unidades (tabla 6.1.3 y gráfica 6.1.4).
- En educación primaria y secundaria no se observaron mayores variaciones en la distribución de escuelas por grado de marginación entre los ciclos analizados. En el primer caso, las primarias indígenas, y en menor medida las comunitarias, predominaron en las localidades de alta y muy alta marginación; mientras que en las localidades de media y baja marginación fueron más frecuentes las escuelas generales. Asimismo, casi la totalidad de las primarias privadas se encontró en localidades de marginación baja.
- En secundaria, las localidades de baja marginación tuvieron una amplia oferta de tipos de servicio; mientras que, en las localidades de alta y media marginación, fueron más comunes las telesecundarias y los cursos comunitarios.

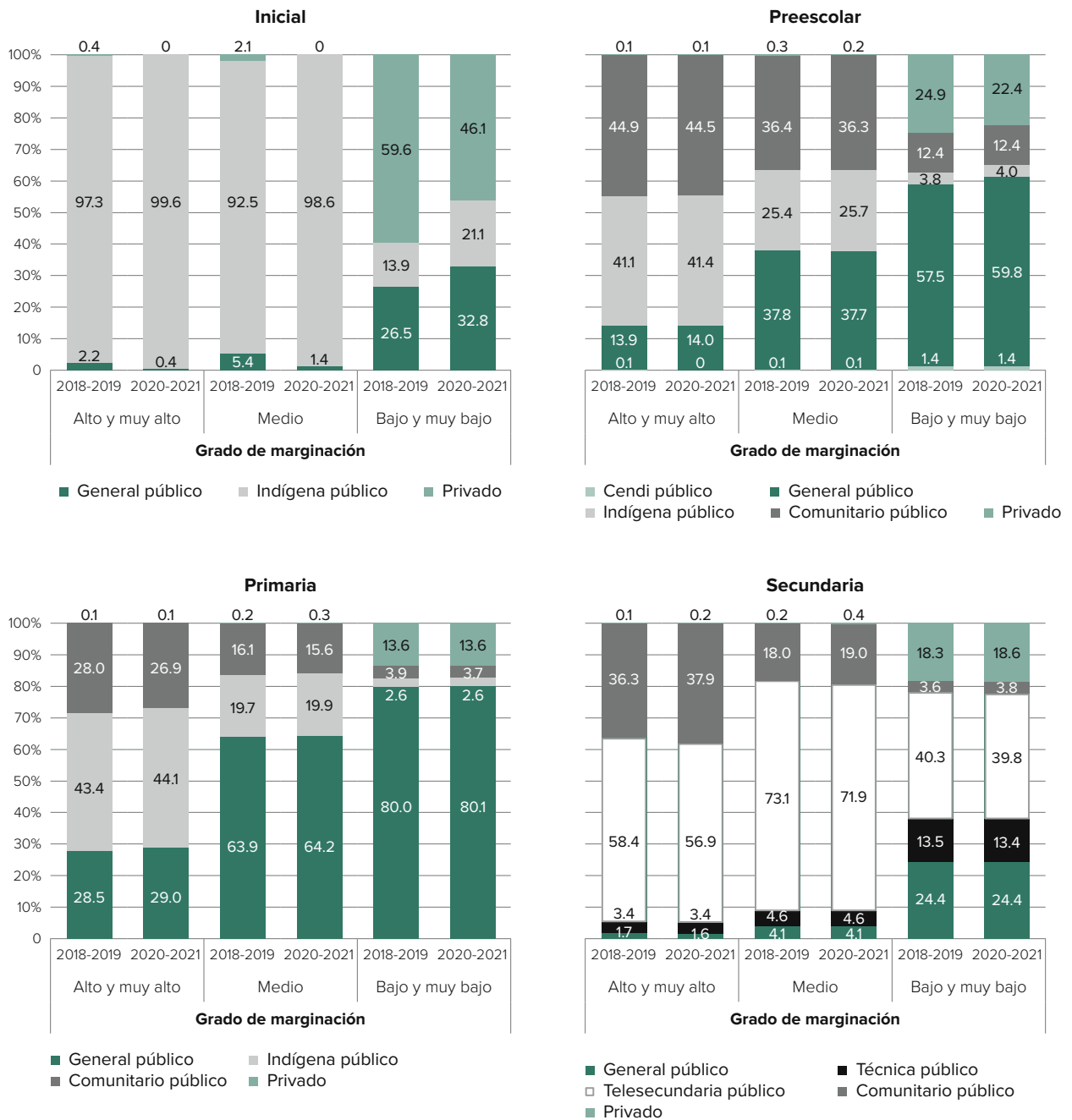


**Tabla 6.1.3** Escuelas o planteles por nivel y tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento, según grado de marginación (2018-2019 y 2020-2021)

Nivel o tipo educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Grado de marginación						Total	
		Alto y muy alto		Medio		Bajo y muy bajo		2018-2019	2020-2021
		2018-2019	2020-2021	2018-2019	2020-2021	2018-2019	2020-2021		
Inicial	General público	10	2	38	10	1332	1221	1390	1238
	Indígena público	434	447	656	693	699	784	1810	1938
	Privado	2	0	15	0	2994	1712	3042	1715
	<b>Total</b>	<b>446</b>	<b>449</b>	<b>709</b>	<b>703</b>	<b>5025</b>	<b>3717</b>	<b>6242</b>	<b>4891</b>
Preescolar	Cendi público	5	3	14	13	947	929	973	945
	General público	1336	1341	4807	4781	38200	38371	44902	44769
	Indígena público	3950	3978	3229	3255	2500	2537	9825	9879
	Comunitario público	4314	4277	4635	4607	8266	7989	18079	17654
	Privado	6	11	37	25	16519	14360	16667	14437
	<b>Total</b>	<b>9611</b>	<b>9610</b>	<b>12722</b>	<b>12681</b>	<b>66432</b>	<b>64186</b>	<b>90446</b>	<b>87684</b>
Primaria	General público	3561	3552	9284	9264	53760	53840	67649	67341
	Indígena público	5423	5405	2868	2875	1716	1760	10273	10307
	Comunitario público	3492	3297	2341	2249	2634	2497	9338	8821
	Privado	7	9	34	46	9119	9149	9248	9230
	<b>Total</b>	<b>12483</b>	<b>12263</b>	<b>14527</b>	<b>14434</b>	<b>67229</b>	<b>67246</b>	<b>96508</b>	<b>95699</b>
Secundaria	General público	67	65	245	253	6983	7096	7410	7449
	Técnica público	133	136	278	284	3966	4014	4445	4470
	Telesec público	2253	2301	4389	4422	11855	11910	18715	18763
	Para trabajadores público	0	0	0	0	208	202	208	202
	Comunitario público	1400	1535	1078	1167	1061	1131	3714	4067
	Privado	5	9	11	22	5380	5564	5475	5627
	<b>Total</b>	<b>3858</b>	<b>4046</b>	<b>6001</b>	<b>6148</b>	<b>29453</b>	<b>29917</b>	<b>39967</b>	<b>40578</b>
Media superior	Federal	8	7	17	24	941	939	1007	1007
	Estatad	897	922	2039	2064	7598	7668	10683	10754
	Autónomo	6	8	32	34	524	523	567	574
	Privado	15	15	47	51	5666	5572	5773	5671
	<b>Total</b>	<b>926</b>	<b>952</b>	<b>2135</b>	<b>2173</b>	<b>14729</b>	<b>14702</b>	<b>18030</b>	<b>18006</b>

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2018-2019 y 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021); el *Marco Geoestadístico Nacional. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Localidades* (INEGI, 2020b), y el *Índice de Marginación 2020 a nivel localidad* (Conapo, 2021).

**Gráfica 6.1.4** Disponibilidad de escuelas de educación básica por tipo de servicio, según nivel educativo y grado de marginación\* (2018-2019 y 2020-2021)



\* El grado de marginación refiere al de la localidad donde se ubica el centro escolar.

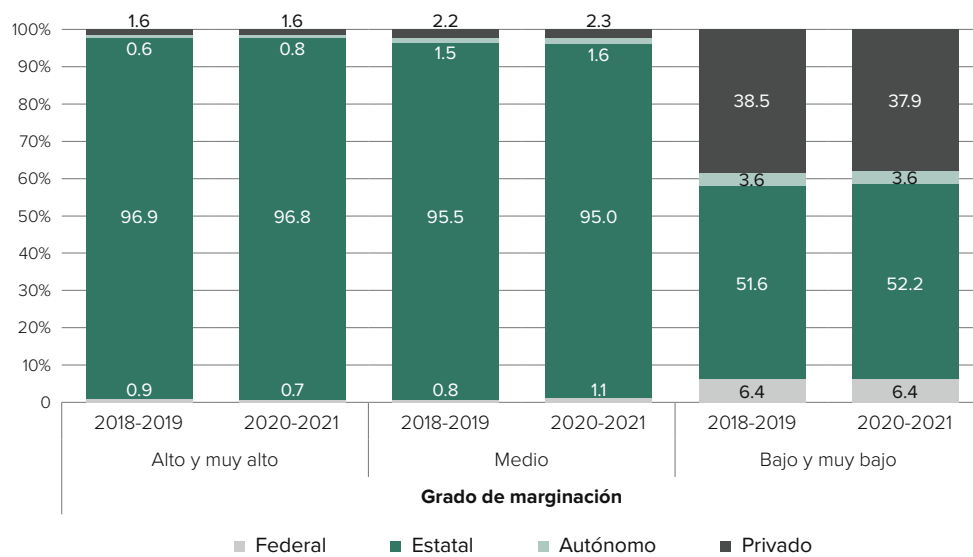
Nota: no se incluyen aquellas escuelas que no se pudieron clasificar, según el grado de marginación de la localidad donde se ubican. Las secundarias para trabajadores se integraron en las secundarias generales.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021); el *Marco Geoestadístico Nacional. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Locales* (INEGI, 2020b), y el *Índice de Marginación 2020 a nivel localidad* (Conapo, 2021).



- En educación media superior tampoco se observaron grandes variaciones en cuanto a la distribución de servicios en los ciclos analizados, debido a que los planteles de sostenimiento estatal fueron los más numerosos en todos los tipos de localidad, ya que representaron alrededor de 60.0% del total en el tipo educativo, aunque en las localidades de baja marginación, la representación de los planteles privados fue cerca de 40.0%. Los planteles autónomos y federales también fueron más notorios en las localidades menos marginadas (gráfica 6.1.5).

**Gráfica 6.1.5** Disponibilidad de planteles de educación media superior por tipo de sostenimiento, según grado de marginación\* (2018-2019 y 2020-2021)



\* El grado de marginación refiere al de la localidad donde se ubica el centro escolar.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2018-2019 y 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021); el *Marco Geoestadístico Nacional. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Locales* (INEGI, 2020b), y el *Índice de Marginación 2020 a nivel localidad* (Conapo, 2021).

Estos resultados sugieren que de la totalidad de NNAJ del país no todos tienen acceso a las mismas opciones educativas, ya que el tipo de escuela al que pueden acudir depende en gran medida de las características del entorno donde residen. Esto puede tener implicaciones en la formación de los estudiantes, pues mientras las escuelas generales suelen tener una infraestructura más completa, las indígenas y comunitarias son las que con mayor frecuencia presentan carencias de servicios básicos (véase apartado 6.5).

Independientemente del tipo de servicio que pongan a disposición de la población en edad escolar, todos los sistemas educativos estatales están obligados a garantizar a la totalidad de NNAJ el acceso a una buena educación sin importar la localidad en la que habita; no hacerlo acentúa una carencia que profundiza las brechas sociales. Sin embargo, esto muchas veces está condicionado a la disponibilidad de recursos

con los que cuentan la entidad por lo que es importante reconocer que los sistemas educativos locales de contextos más adversos requieren de mayores esfuerzos que sus pares en mejores condiciones para garantizar el pleno derecho a la educación de forma progresiva. Al mismo tiempo, al interior de estas entidades se necesitan apoyos e intervenciones más focalizadas, equitativas y eficientes que contrarresten las carencias que puedan surgir de la oferta educativa que se pone a disposición de la población en localidades rurales y marginadas.



### **R6.1 Efectos de la contingencia sanitaria: cambios en el número de escuelas al inicio del ciclo escolar 2020-2021**

En la edición 2021 de *Indicadores nacionales para la mejora continua de la educación en México* (Mejoredu, 2021) se presentaron datos sobre los cambios en el número de centros escolares durante los ciclos que comprendió la contingencia sanitaria por covid-19 con la finalidad de mostrar sus efectos en la desaparición de espacios educativos. En esos datos se observó una disminución de las escuelas de educación media superior y en el ciclo 2020-2021, más aún en educación preescolar, debido a la reducción en la matrícula que experimentaron ambos niveles educativos, en los que, además, las escuelas que se redujeron eran mayoritariamente de sostenimiento privado.

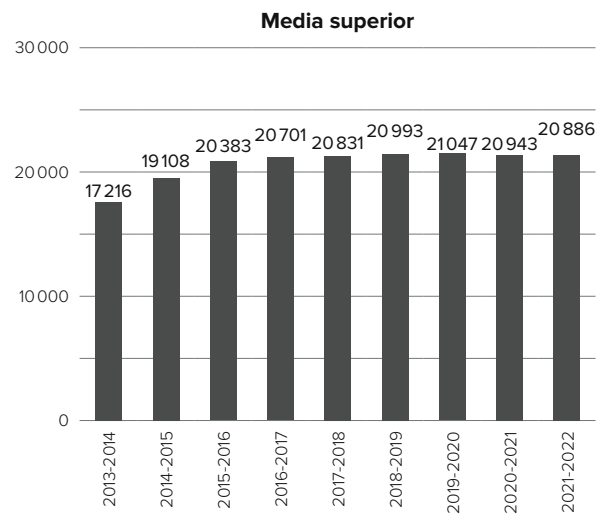
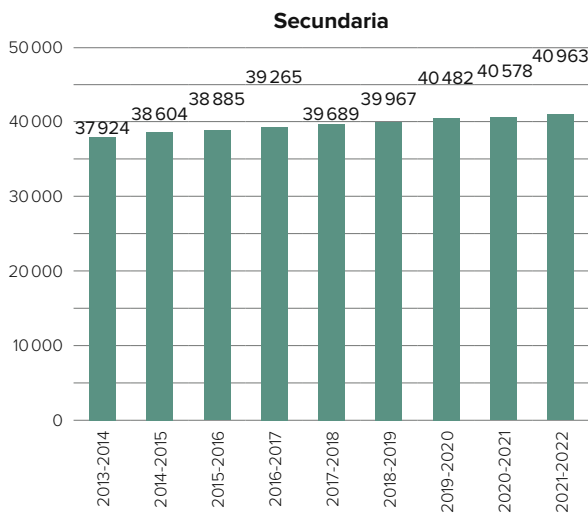
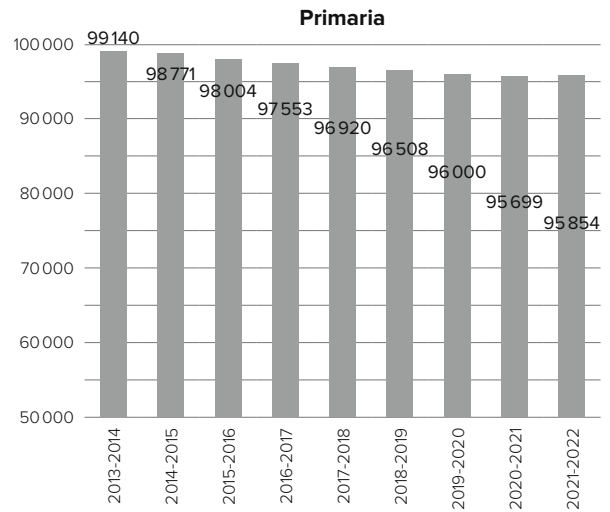
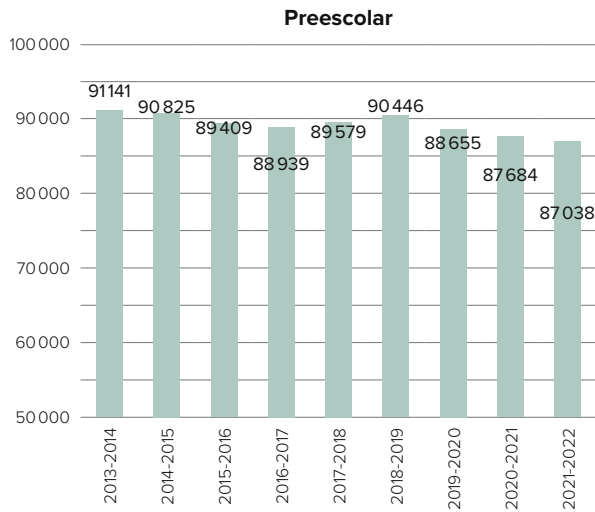
Ahora se da seguimiento a esa información con cifras preliminares del ciclo escolar 2021-2022, lo que permite determinar si las variaciones observadas en los ciclos marcados por la pandemia han sido contrarrestadas, o si, por el contrario, se han acentuado. Como en la edición anterior, se utilizan como referencia los datos de los ciclos previos a la pandemia con el fin de disponer de una referencia sobre el comportamiento de la tendencia en un periodo pertinente de tiempo y así evitar conclusiones no relacionadas con ésta, sino con la dinámica propia del SEN.

Entre los ciclos escolares 2013-2014 y 2020-2021, el número de escuelas primarias disminuyó de manera continua debido, en gran medida, a que en los últimos años también se ha reducido la cantidad de niñas y niños en edad de cursar este nivel, por la dinámica demográfica que experimenta el país. Dado que la educación primaria está muy próxima a la cobertura universal (véase indicador Cobertura escolar en el capítulo 3), una reducción en la población objetivo conlleva a una disminución de los espacios escolares, no necesariamente relacionada con la pandemia. Al inicio del ciclo escolar 2021-2022 se registró un incremento de 155 escuelas respecto al ciclo anterior; mientras que respecto al ciclo en que surgió la pandemia, se registra una pérdida acumulada de 146 centros escolares (gráfica R6.1a).





**Gráfica R6.1a** Centros escolares de educación obligatoria por nivel o tipo educativo  
(ciclos escolares 2013-2014 a 2021-2022\*)



\* Cifras preliminares de inicio del ciclo escolar.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio de los ciclos escolares 2013-2014 a 2021-2022) (SEP-DGPPYEE, 2021).

Continúa ►

La educación preescolar y la media superior, además de ser los niveles con las menores tasas de cobertura escolar, fueron los más afectados por la contingencia sanitaria:

- En el caso de preescolar, el número de escuelas ha disminuido desde el ciclo escolar 2018-2019, cuando se registraron 90 446 unidades; en el ciclo 2021-2022 la cifra fue de 87 038, lo que significa 3 408 espacios educativos menos. Si tomamos como referencia el ciclo 2019-2020, la caída en el registro de centros escolares en este nivel se sitúa en 1 617, una disminución de aproximadamente 1.8%.

La disminución, tanto en la matrícula como en el número de preescolares, se vincula con la decisión parental de no inscribir a las niñas y niños en el periodo de contingencia que consideraron de riesgo para sus hijos. De acuerdo con la *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia Escolar 2021* realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2022a), la razón por la que 36.0% de niñas y niños de 3 a 5 años –en edad escolar para asistir a este nivel– no fueron inscritos al ciclo que inició en 2021 fue por la pandemia por covid-19; otro 37.0% por lo que padres, madres o tutores consideraron que no tenían la edad para asistir todavía a un centro escolar. Lo anterior está relacionado con las bajas tasas de asistencia registradas en este grupo de edad.

En educación media superior, el número de escuelas había aumentado desde el ciclo escolar 2013-2014, como consecuencia de la obligatoriedad de este tipo educativo; sin embargo, esta tendencia se vio interrumpida en el ciclo 2020-2021, cuando se registró una disminución de 104 unidades respecto al anterior, para el ciclo 2021-2022 se sumó una baja de 57 centros, lo que da un total de 161 escuelas menos en los dos ciclos que hasta el momento de elaboración de este documento comprende la pandemia. Aunque la caída no parece de una magnitud considerable, rompe con la tendencia observada en los últimos años de aumento, lo que aleja al SEN de su objetivo de lograr una cobertura universal.

Al respecto, la misma encuesta citada (INEGI, 2022a) sugiere razones distintas ligadas a la disminución de la matrícula y por ende a la desaparición de planteles de educación media superior. Las principales causas por las que los jóvenes de 15 a 17 años –edad esperada para cursar este tipo educativo– no se inscribieron al ciclo escolar 2021-2022, de acuerdo con la encuesta, fue: un 38.0% por falta de interés o aptitud para la escuela, 28.0% por falta de recursos y 7.0%, explícitamente, debido a la pandemia por covid-19. En todo caso, se advierte cierta incapacidad del SEN para retener a los estudiantes,

Continúa ►



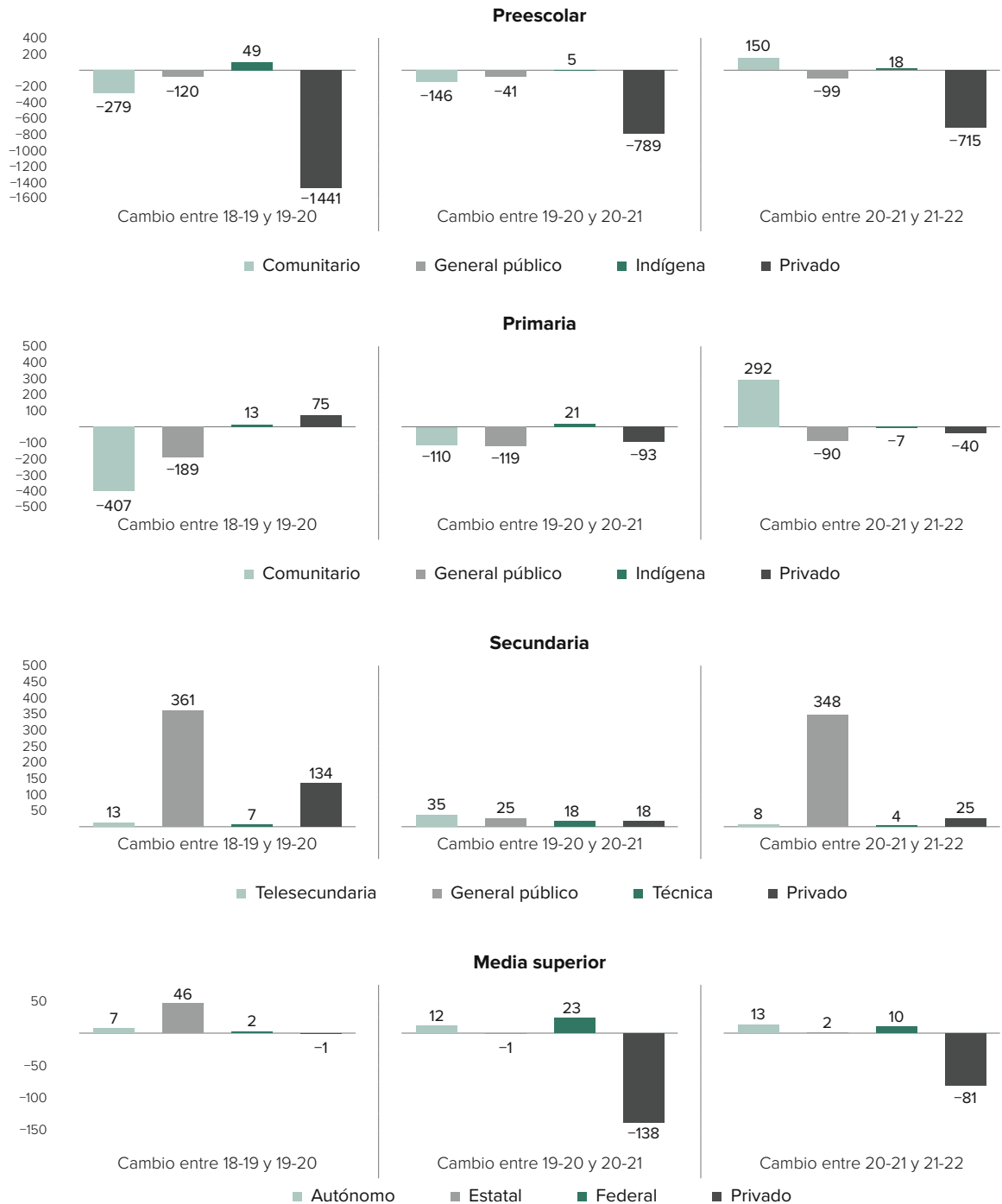
lo cual se agravó por las condiciones extraordinarias que se vivieron durante la contingencia sanitaria.

Además, durante este periodo, los servicios educativos de sostenimiento privado fueron afectados (gráfica R6.1b):

- En educación preescolar, el número de estas escuelas se redujo en 1441 unidades en el ciclo escolar 2019-2020 respecto al anterior; para el ciclo 2020-2021, la reducción fue de 789 escuelas y para el 2021-2022 de 715.
- El número de preescolares generales públicos también mostró reducciones, pero en magnitudes menores: 120, 41 y 99 escuelas, durante los mismos ciclos escolares.
- En educación media superior, las escuelas privadas se redujeron en una unidad en el ciclo escolar 2019-2020 respecto al anterior, para el ciclo 2020-2021, la reducción fue de 138 escuelas –también respecto al ciclo anterior– y de 81 en el ciclo 2021-2022; en contraste, el resto de los servicios aumentaron en los últimos años –con excepción de las escuelas estatales en el ciclo 2020-2021–.

Continúa ►

**Gráfica R6.1b** Cambios en la cantidad de centros escolares de educación obligatoria por tipo de servicio y sostenimiento entre los ciclos escolares 2018-2019/2019-2020, 2019-2020/2020-2021 y 2020-2021/2021-2022\*



\* Cifras preliminares de inicio del ciclo escolar.

Nota: en educación secundaria, el servicio general público incluye los tipos de servicio comunitario y secundaria para trabajadores, por lo que los datos para esta categoría difieren de los mostrados en la edición anterior.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio de los ciclos escolares 2018-2019 a 2021-2022) (SEP-DGPPYEE, 2021).



## 6.2 Escuelas con al menos un estudiante hablante de lengua indígena

La población indígena y en particular los hablantes de lengua indígena (HLI) constituyen uno de los grupos de la sociedad mexicana históricamente más vulnerados en sus derechos fundamentales, entre otras cosas, por los prejuicios, la discriminación y la estigmatización de los que han sido objeto. Aunque los obstáculos que enfrenta esta población para su desarrollo pleno no se reducen al ámbito educativo, pues se relacionan también con factores socioeconómicos, el SEN está obligado a garantizar a cada NNAJ un espacio en las aulas sin importar su contexto, lengua o pertenencia étnica, así como a generar las condiciones que les permitan permanecer en la escuela y avanzar entre grados y niveles –preferentemente de forma ininterrumpida– hasta egresar, al menos, de la educación media superior; y favorecer que sus procesos formativos y de aprendizaje sean significativos, pertinentes, relevantes y trascendentes (Mejoredu, 2020).

Este apartado da cuenta del total de escuelas de educación obligatoria, cuya matrícula incluye al menos a un estudiante HLI.<sup>4</sup> La información se muestra por nivel educativo y por tipo de servicio, lo que permite observar que la presencia de estudiantes HLI no se limita a las escuelas de ese tipo de servicio. Se espera que esta información contribuya al diseño de políticas incluyentes, que podrían favorecer a disminuir las brechas existentes en el país en el ejercicio al derecho a la educación por medio de una adecuada implementación.

En todos los niveles de la educación obligatoria hay escuelas y planteles con presencia de estudiantes HLI, aunque es mayor el porcentaje que cuenta con al menos un estudiante con esta característica en los servicios educativos ubicados en localidades rurales, dispersas y con altos niveles de marginación. Aun así, en las ciudades medianas y grandes donde la existencia del servicio indígena es nula o sólo algunas escuelas dispersas lo ofertan, existen comunidades indígenas que asisten a la educación obligatoria y aunque en términos relativos representan una minoría, se debe considerar la pertinencia de su experiencia educativa en los servicios educativos disponibles. De esta forma se tiene que:

- Al final del ciclo escolar 2019-2020, en al menos una de cada diez escuelas de educación básica –11.9%– estuvieron matriculados estudiantes que hablaban alguna lengua indígena; es decir, en 27 430 de las 230 489 del total de escuelas a nivel nacional.

En 1 de cada 10 escuelas de educación básica está inscrito al menos un estudiante HLI y, en los planteles de educación media superior, el porcentaje es 15.7.

<sup>4</sup> En educación básica la información sobre estudiantes HLI se registra al final de cada ciclo escolar. Al inicio del ciclo se pregunta de forma general por la presencia de Estudiantes indígenas o Hablantes de lengua indígena, lo que puede resultar confuso, pues no se especifica cuál es el criterio para determinar estas características; por tanto, la información de fin de ciclo resulta más precisa al recabar la información. En el caso de la educación media superior, la información de alumnos HLI sí se registra al inicio del ciclo escolar.

- Por nivel educativo, la proporción de escuelas con al menos un estudiante HLI fue: 19% en inicial (984 de 5 187 escuelas), 10.5% en preescolar (9 299 de 88 740), 13.4% en primaria (12 880 de 95 996) y 10.5% en secundaria (4 267 de 40 566).
- Las escuelas indígenas fueron las que, evidentemente, sustentaron los valores más altos: 50.0% en inicial, 67.2% en preescolar y 81.4% en primaria. En preescolar y primaria le siguieron las escuelas de tipo comunitario, con 9.7% y 14.5%, respectivamente.
- En educación secundaria el porcentaje más alto se observó en las telesecundarias con 14.4% y en las secundarias comunitarias con 13.1% (tabla 6.2.1).

Aunque el porcentaje de escuelas del servicio general público con estudiantes HLI fue bajo (2.0% en preescolar y 4.7% en primaria), puede representar una proporción importante en el mismo nivel debido a que este tipo de servicio resultó el más numeroso. Por ejemplo, 3 147 de las 12 880 primarias con al menos un estudiante HLI pertenecía al servicio general público, esto es 24.4% del total de primarias con esa característica.

En educación media superior, al inicio del ciclo escolar 2020-2021, 15.7%, es decir, 2 826 de los 18 006 planteles tuvieron matriculados al menos un alumno HLI (tabla 6.2.1). Además se obtuvo que:

- Los planteles de sostenimiento autónomo fueron los que presentaron la mayor proporción de unidades con al menos un estudiante HLI con 38.7%. En términos absolutos el número de planteles fue 222.
- En 2 303 planteles estatales estaba matriculado al menos un estudiante que habla alguna lengua indígena, lo que en términos de porcentajes representó 21.4% de los 10 754 planteles con este tipo de sostenimiento, sólo por detrás del porcentaje entre los autónomos.

Todas las entidades del país tuvieron presencia de población HLI y de acuerdo con el INEGI (2022b), las entidades con mayor concentración de población HLI de 3 años y más en 2020, respecto al total nacional, fueron Chiapas con 19.8%; Oaxaca, 16.6%; Veracruz, 9.0%; Puebla, 8.4%; Yucatán, 7.1%; y Guerrero con 7.0%. En contraste, entre las entidades con menor población HLI de 3 años y más estuvieron Aguascalientes con 0.0%; Zacatecas, 0.1%; Colima, 0.1%; Coahuila, 0.1%; Baja California Sur, 0.2%; Guanajuato, 0.2%; Tamaulipas, 0.3%; Tlaxcala, 0.4%; y Querétaro con 0.4%. Por ende, es de esperarse que estas entidades registraron las mayores y menores proporciones de escuelas con al menos un estudiante HLI (tabla 6.2.2):

- En educación inicial, Aguascalientes, Colima, Ciudad de México, Guanajuato, Querétaro, Tamaulipas y Zacatecas no registraron escuelas con estudiantes HLI; en 5 de estas entidades no hubo disponibilidad de servicio indígena. En contraste, en 3 entidades estaban matriculados estudiantes HLI en más de la mitad de las escuelas de este nivel: Tabasco (59.3%), Chiapas (51.4%) y San Luis Potosí (51.2%).



**Tabla 6.2.1** Escuelas con al menos un estudiante hablante de lengua indígena por nivel o tipo educativo, tipo de servicio y sostenimiento (2019-2020 y 2020-2021)

Nivel o tipo educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Total	Con al menos un estudiante HLI	
			Abs.	%
Inicial <sup>1</sup>	General público	1289	13	1.0
	Indígena público	1928	964	50.0
	Privado	1970	7	0.4
	<b>Total</b>	<b>5187</b>	<b>984</b>	<b>19.0</b>
Preescolar <sup>1</sup>	Cendi público	967	7	0.7
	General público	44834	882	2.0
	Indígena público	9880	6637	67.2
	Comunitario público	17897	1732	9.7
	Privado	15162	41	0.3
	<b>Total</b>	<b>88740</b>	<b>9299</b>	<b>10.5</b>
Primaria <sup>1</sup>	General público	67442	3147	4.7
	Indígena público	10282	8374	81.4
	Comunitario público	8946	1294	14.5
	Privado	9326	65	0.7
	<b>Total</b>	<b>95996</b>	<b>12880</b>	<b>13.4</b>
Secundaria <sup>1</sup>	General público	7452	476	6.4
	Técnica público	4454	497	11.2
	Telesec público	18744	2705	14.4
	Trabajadores público	204	8	3.9
	Comunitario público	4100	538	13.1
	Privado	5612	43	0.8
	<b>Total</b>	<b>40566</b>	<b>4267</b>	<b>10.5</b>
Media superior <sup>2</sup>	Federal	1007	156	15.5
	Estatad	10754	2303	21.4
	Autónomo	574	222	38.7
	Privado	5671	145	2.6
	<b>Total</b>	<b>18006</b>	<b>2826</b>	<b>15.7</b>

<sup>1</sup> Datos correspondientes al fin del ciclo escolar 2019-2020.

<sup>2</sup> Datos correspondientes al inicio del ciclo escolar 2020-2021.

Abs. Cifras absolutas.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (fin del ciclo escolar 2019-2020 e inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYE, 2021).

**Tabla 6.2.2** Escuelas con al menos un estudiante hablante de lengua indígena por entidad federativa, según nivel o tipo educativo (2019-2020 y 2020-2021)

Entidad federativa	Inicial <sup>1</sup>			Preescolar <sup>1</sup>			Primaria <sup>1</sup>			Secundaria <sup>1</sup>			Media superior <sup>2</sup>		
	Total	Con al menos un estudiante HLI		Total	Con al menos un estudiante HLI		Total	Con al menos un estudiante HLI		Total	Con al menos un estudiante HLI		Total	Con al menos un estudiante HLI	
		Abs.	%		Abs.	%		Abs.	%		Abs.	%		Abs.	%
Aguascalientes	70	0	0.0	671	4	0.6	708	13	1.8	368	2	0.5	243	7	2.9
Baja California	96	2	2.1	1457	68	4.7	1611	126	7.8	664	41	6.2	322	53	16.5
Baja California Sur	43	1	2.3	434	2	0.5	445	13	2.9	195	8	4.1	139	5	3.6
Campeche	149	38	25.5	711	46	6.5	755	62	8.2	353	32	9.1	128	18	14.1
Coahuila	121	1	0.8	1783	0	0.0	1826	7	0.4	643	3	0.5	581	2	0.3
Colima	48	0	0.0	408	8	2.0	478	22	4.6	177	3	1.7	150	11	7.3
Chiapas	292	150	51.4	7194	2485	34.5	8405	3561	42.4	2566	807	31.4	998	350	35.1
Chihuahua	122	14	11.5	2180	339	15.6	2672	692	25.9	963	198	20.6	527	99	18.8
Ciudad de México	448	0	0.0	3299	102	3.1	3032	289	9.5	1327	80	6.0	426	42	9.9
Durango	111	37	33.3	1774	228	12.9	2491	375	15.1	979	104	10.6	327	38	11.6
Guanajuato	92	0	0.0	4252	17	0.4	4372	47	1.1	1870	12	0.6	1123	139	12.4
Guerrero	85	19	22.4	3874	846	21.8	4434	1115	25.1	1938	373	19.2	757	221	29.2
Hidalgo	167	60	35.9	3075	448	14.6	3167	652	20.6	1335	269	20.1	492	133	27.0
Jalisco	193	5	2.6	5275	176	3.3	5660	285	5.0	2157	80	3.7	748	81	10.8
México	357	24	6.7	7925	224	2.8	7838	271	3.5	3909	54	1.4	1841	142	7.7
Michoacán	284	70	24.6	4309	135	3.1	5026	222	4.4	1881	68	3.6	711	82	11.5
Morelos	255	1	0.4	1290	20	1.6	1234	42	3.4	547	8	1.5	279	13	4.7
Nayarit	37	6	16.2	1206	220	18.2	1256	368	29.3	625	110	17.6	281	43	15.3
Nuevo León	120	1	0.8	2821	18	0.6	2730	57	2.1	1165	17	1.5	421	13	3.1
Oaxaca	295	118	40.0	4733	1079	22.8	5535	1230	22.2	2648	645	24.4	765	424	55.4
Puebla	159	24	15.1	4955	759	15.3	4660	864	18.5	2452	370	15.1	1713	280	16.3
Querétaro	117	0	0.0	1592	14	0.9	1517	52	3.4	547	13	2.4	254	66	26.0
Quintana Roo	75	24	32.0	817	59	7.2	907	79	8.7	470	56	11.9	231	68	29.4
San Luis Potosí	289	148	51.2	2990	419	14.0	3145	530	16.9	1684	241	14.3	471	82	17.4
Sinaloa	188	15	8.0	2351	38	1.6	2501	89	3.6	1023	36	3.5	427	13	3.0
Sonora	208	18	8.7	1606	58	3.6	1809	108	6.0	748	23	3.1	276	18	6.5
Tabasco	167	99	59.3	2075	119	5.7	2089	113	5.4	802	28	3.5	316	20	6.3
Tamaulipas	147	0	0.0	2258	6	0.3	2356	12	0.5	785	6	0.8	398	7	1.8
Tlaxcala	55	19	34.5	825	22	2.7	775	28	3.6	383	11	2.9	168	4	2.4
Veracruz	159	34	21.4	7586	1130	14.9	9361	1261	13.5	3530	398	11.3	1781	162	9.1
Yucatán	170	56	32.9	1238	196	15.8	1389	259	18.6	661	157	23.8	420	172	41.0
Zacatecas	68	0	0.0	1776	14	0.8	1812	36	2.0	1171	14	1.2	292	18	6.2
<b>Total nacional</b>	<b>5187</b>	<b>984</b>	<b>19.0</b>	<b>88740</b>	<b>9299</b>	<b>10.5</b>	<b>95996</b>	<b>12880</b>	<b>13.4</b>	<b>40566</b>	<b>4267</b>	<b>10.5</b>	<b>18006</b>	<b>2826</b>	<b>15.7</b>

<sup>1</sup> Datos correspondientes al fin del ciclo escolar 2019-2020.

<sup>2</sup> Datos correspondientes al inicio del ciclo escolar 2020-2021.

Abs. Cifras absolutas.

n.a. No aplica.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (fin del ciclo escolar 2019-2020 e inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).



- En preescolar, Coahuila fue la única entidad en donde no hubo escuelas con al menos un estudiante HLI; mientras que, en 3 entidades, la proporción de escuelas con esta característica fue mayor a 20.0%: Chiapas –34.5%–, Oaxaca –22.8%– y Guerrero –21.8%–.
- En educación primaria, secundaria, y media superior todas las entidades atendieron estudiantes HLI en al menos un centro educativo. En el primer caso, Chiapas atendió 42.4%, Nayarit, 29.3%, Chihuahua, 25.9% y Guerrero, 25.1% fueron las entidades con la mayor incidencia; mientras que en Coahuila y Tamaulipas menos de 1.0% de las primarias matriculó alumnos HLI.
- En educación secundaria y media superior coincidieron Chiapas, Oaxaca y Yucatán como las entidades con los porcentajes más altos de escuelas con al menos un HLI (31.4, 24.4 y 23.8% en el caso de secundaria y 35.1, 55.4 y 41.0% en media superior, respectivamente); en tanto, Aguascalientes, Coahuila y Tamaulipas sustentaron una incidencia menor a 1.0% en secundaria y menor a 3.0% en educación media superior.

Los datos de la tabla 6.2.2 permiten confirmar que las entidades con un mayor número de escuelas con alumnos HLI son las mismas que concentran la mayor proporción de población con la misma característica a nivel nacional. Estas entidades, además, concentran gran parte de las escuelas del servicio indígena del país:

- Puebla, Guerrero, Veracruz, Oaxaca y Chiapas agruparon a 63.0% de las escuelas de educación básica con al menos un estudiante HLI del total del país, así como a 50.8% de los planteles de educación media superior en la misma situación. En estas entidades se ubicó 67.6% de las escuelas del servicio indígena (véase tabla 6.1.1).
- En contraste, 24 entidades federativas<sup>5</sup> concentraron a menos de un cuarto –22.4%– de las escuelas de educación básica y a 38.0% de los planteles de educación media superior con alumnos HLI. La disponibilidad del servicio indígena fue menor en estas demarcaciones e incluso inexistente en ocho de ellas.

### 6.3

#### **Correspondencia entre las lenguas maternas de los docentes y las de los estudiantes en escuelas indígenas**

Una educación con justicia social requiere de la adaptación de los servicios educativos a las circunstancias y contexto particulares de los estudiantes y de la respuesta a las diferencias culturales que ayuden a contrarrestar las desigualdades sociales que existen entre ellos. Esta respuesta debe construirse a partir del reconocimiento de la diversidad de lenguas, culturas y tradiciones de los estudiantes en el sistema educativo.

<sup>5</sup> Aguascalientes, Coahuila, Tamaulipas, Baja California Sur, Colima, Zacatecas, Morelos, Guanajuato, Querétaro, Tlaxcala, Nuevo León, Sinaloa, Campeche, Sonora, Quintana Roo, Baja California, Tabasco, Ciudad de México, Michoacán, Jalisco, estado de México, Yucatán, Nayarit y Durango.

En el caso de los estudiantes que hablan una lengua indígena, garantizar el derecho a la educación no sólo implica la disponibilidad y acceso a los servicios educativos, sino que la educación recibida sea pertinente y que fomente y fortalezca su identidad y la preservación de sus lenguas maternas. De esta forma, que en la escuela se enseñe el conjunto de contenidos curriculares fundamentales por medio de las lenguas indígenas es una condición para garantizar el ejercicio de este derecho y contrarrestar desventajas y situaciones de discriminación en el proceso educativo.

Las estadísticas del Formato 911 recaban información sobre la lengua materna de los docentes y de los estudiantes, lo cual permite conocer el grado de correspondencia entre la lengua que éstos usan diariamente y la que reciben en clases. No obstante, esta información sólo se recopila en las escuelas indígenas a pesar de que el SEN atiende a estudiantes HLI en todos los tipos de servicio. Por tal motivo no es posible conocer si alumnos con esta característica reciben formación en su propia lengua en otro tipo de escuelas, aunque por el diseño propio del resto de los servicios, se podría asumir que no es así:

- En el ciclo escolar 2020-2021, en más de 75.0% de los preescolares indígenas, la lengua materna de los docentes coincidió con la lengua materna de todos los estudiantes, independientemente de si la organización era o no multigrado (tabla 6.3.1).
- En educación primaria lo anterior sucedió en más de 80.0% de las escuelas, también sin distinción de la organización multigrado.
- En 826 del total de preescolares –8.4%– y 1 070 de las primarias indígenas –10.4%–, la lengua materna de los docentes no coincidió con la de ninguno de los estudiantes.

**Tabla 6.3.1** Escuelas preescolares y primarias indígenas por correspondencia de la lengua materna de los estudiantes y la de los docentes, según condición multigrado (2020-2021)

Clasificación		Preescolar				Primaria			
		Escuelas		Escuelas multigrado*		Escuelas		Escuelas multigrado*	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
La lengua materna de los docentes coincide con la lengua materna de:	Todos los estudiantes	7 473	75.6	3 969	75.2	8 489	82.4	5 488	81.7
	Sólo algunos estudiantes	161	1.6	72	1.4	306	3.0	218	3.2
	Ninguno de los estudiantes	826	8.4	466	8.8	1 070	10.4	698	10.4
Ningún estudiante habla lengua indígena		841	8.5	489	9.3	437	4.2	313	4.7
Lengua de los estudiantes no especificada		579	5.9	283	5.4	6	0.1	3	0.0
<b>Total</b>		<b>9 880</b>	<b>100.0</b>	<b>5 279</b>	<b>100.0</b>	<b>10 308</b>	<b>100.0</b>	<b>6 720</b>	<b>100.0</b>

\* Se consideran preescolares multigrado a los preescolares unitarios con 2 o 3 grados; las primarias tienen esta composición cuando todos sus docentes atienden más de un grado.

Abs. Cifras absolutas.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).



La diversidad de comunidades indígenas dispersas a lo largo y ancho del país –no sólo en localidades rurales sino en ciudades de todo tipo de tamaño–, así como los fenómenos migratorios, deriva en que haya estudiantes que hablen distintas lenguas indígenas incluso dentro de una misma escuela, lo cual hace más complejo para el SEN garantizar que exista dicha correspondencia. Así, es posible encontrar escuelas indígenas donde la lengua de los docentes coincida sólo con la de algunos estudiantes:

- En 161 preescolares y 306 primarias indígenas, es decir, 1.6 y 3.0% del total en ese tipo de servicio, respectivamente, la lengua materna de los docentes coincidió sólo con la de algunos estudiantes.



En Chiapas, Oaxaca y Campeche –entidades con alta presencia de población indígena– se registraron los mayores porcentajes de escuelas indígenas donde la lengua materna de los docentes no coincide con la de los estudiantes.

En las entidades federativas también se observaron diferencias en la correspondencia de la lengua materna de los estudiantes con la de los docentes: (tabla 6.3.2):

- En Chiapas, una de las entidades con mayor presencia de población HLI y una mayor variedad de lenguas originarias, se registró el porcentaje más alto de preescolares indígenas donde la lengua materna de los docentes no coincidió con la de ninguno de los estudiantes –20.4%–, le siguió Campeche con 15.1%, estado con una proporción importante de HLI en la que predominó el maya.
- En educación primaria, Oaxaca –también con una población indígena importante y con la mayor diversidad lingüística del país– y Campeche tuvieron los porcentajes más altos de escuelas con la misma falta de correspondencia: 27.8 y 31.4%, respectivamente.
- En 8 entidades no existió el tipo de servicio indígena en preescolar ni en primaria, a pesar de que sí se registraron dentro de sus sistemas educativos estudiantes que hablan alguna lengua originaria: Aguascalientes, Baja California Sur, Coahuila, Colima, Ciudad de México, Nuevo León, Tamaulipas y Zacatecas.
- En Guanajuato, que sólo contó con 3 preescolares indígenas, la lengua materna de los docentes y la de todos los estudiantes fue la misma en 100% de las escuelas; no obstante, en primaria esta característica se presentó en 3 de las 5 escuelas indígenas que había en la entidad. Así, a pesar del reducido número de escuelas indígenas no se aseguró la correspondencia de la lengua de los docentes y sus estudiantes en todas ellas.

**Tabla 6.3.2** Escuelas preescolares y primarias indígenas por entidad federativa, según distribución porcentual de la correspondencia de la lengua materna de docentes y estudiantes (2020-2021)

Entidad federativa	Escuelas preescolares indígenas						Escuelas primarias indígenas						
	Total	La lengua materna de los docentes coincide con la lengua materna de:			Ningún estudiante habla lengua indígena	Lengua de los estudiantes no especificada	Total	La lengua materna de los docentes coincide con la lengua materna de:			Ningún estudiante habla lengua indígena	Lengua de los estudiantes no especificada	
		Todos los estudiantes	Sólo algunos estudiantes	Ninguno de los estudiantes				Todos los estudiantes	Sólo algunos estudiantes	Ninguno de los estudiantes			
Aguascalientes	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Baja California	56	30.4	53.6	12.5	3.6	0.0	70	25.7	74.3	0.0	0.0	0.0	0.0
Baja California Sur	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Campeche	119	50.4	3.4	15.1	31.1	0.0	51	41.2	7.8	31.4	19.6	0.0	0.0
Coahuila	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Colima	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Chiapas	2020	77.4	0.7	20.4	1.4	0.0	2828	85.3	1.0	12.9	0.8	0.0	0.0
Chihuahua	171	77.2	5.3	9.4	8.2	0.0	346	83.5	11.6	2.6	2.3	0.0	0.0
Ciudad de México	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Durango	92	88.0	2.2	5.4	4.3	0.0	217	88.0	4.6	5.5	1.8	0.0	0.0
Guangjuato	3	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	5	60.0	20.0	0.0	20.0	0.0	0.0
Guerrero	923	93.8	1.5	2.5	2.2	0.0	1010	94.1	3.6	1.3	1.1	0.0	0.0
Hidalgo	478	90.6	0.4	1.7	7.1	0.2	610	89.5	0.5	1.1	8.7	0.2	0.2
Jalisco	54	66.7	0.0	3.7	29.6	0.0	104	81.7	0.0	3.8	12.5	1.9	1.9
México	284	95.4	0.0	1.8	2.8	0.0	163	95.7	1.8	0.0	2.5	0.0	0.0
Michoacán	241	83.0	0.0	1.7	15.4	0.0	232	88.8	0.4	0.9	9.9	0.0	0.0
Morelos	17	47.1	17.6	0.0	35.3	0.0	12	58.3	0.0	8.3	33.3	0.0	0.0
Nayarit	149	73.2	7.4	8.1	11.4	0.0	200	76.5	13.5	5.0	5.0	0.0	0.0

Continúa ▶




**Tabla 6.3.2** Escuelas preescolares y primarias indígenas por entidad federativa, según distribución porcentual de la correspondencia de la lengua materna de docentes y estudiantes (2020-2021)

Entidad federativa	Escuelas preescolares indígenas						Escuelas primarias indígenas								
	Total	La lengua materna de los docentes coincide con la lengua materna de:			Ningún estudiante habla lengua indígena	Lengua de los estudiantes no especificada	Total	La lengua materna de los docentes coincide con la lengua materna de:			Ningún estudiante habla lengua indígena	Lengua de los estudiantes no especificada			
		Todos los esudiantes	Sólo algunos estudiantes	Ninguno de los estudiantes				Todos los esudiantes	Sólo algunos estudiantes	Ninguno de los estudiantes					
Nuevo León	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Oaxaca	1820	58.1	1.2	6.6	2.5	31.6	1775	68.8	2.4	27.8	1.0	0.0			
Puebla	950	84.6	0.4	5.1	9.9	0.0	747	86.5	2.8	3.2	7.5	0.0			
Querétaro	84	42.9	0.0	0.0	5.71	0.0	74	66.2	0.0	1.4	32.4	0.0			
Quintana Roo	103	66.0	7.8	2.9	23.3	0.0	74	90.5	0.0	6.8	2.7	0.0			
San Luis Potosí	419	84.7	3.1	4.8	7.4	0.0	343	84.0	5.2	5.2	5.5	0.0			
Sinaloa	32	75.0	0.0	0.0	25.0	0.0	34	73.5	5.9	0.0	17.6	2.9			
Sonora	226	44.7	1.8	4.4	48.7	0.4	110	53.6	1.8	11.8	32.7	0.0			
Tabasco	129	95.3	0.0	3.9	0.8	0.0	99	99.0	0.0	1.0	0.0	0.0			
Tamaulipas	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.			
Tlaxcala	20	85.0	0.0	0.0	15.0	0.0	14	78.6	0.0	0.0	21.4	0.0			
Veracruz	1215	82.1	1.1	7.4	9.4	0.0	1046	83.9	1.4	7.4	7.2	0.1			
Yucatán	275	40.4	2.5	6.2	50.5	0.4	144	75.0	0.0	0.0	25.0	0.0			
Zacatecas	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.			
<b>Total nacional</b>	<b>9880</b>	<b>75.6</b>	<b>1.6</b>	<b>8.4</b>	<b>8.5</b>	<b>5.9</b>	<b>10308</b>	<b>82.4</b>	<b>3.0</b>	<b>10.4</b>	<b>4.2</b>	<b>0.1</b>			

n.a. No aplica.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo 2020-2021) (SEP-DGPPVEE, 2021).



Indicador principal  
de seguimiento a la mejora  
continua de la educación

## Escuelas con al menos un estudiante hablante de lengua indígena y correspondencia entre las lenguas maternas de los docentes y las de los estudiantes en escuelas indígenas

Reconocer y considerar las diferencias culturales y lingüísticas son condiciones fundamentales para garantizar el derecho a la educación a la totalidad de NNAJ y para contrarrestar las desigualdades sociales desde el sistema educativo. Acceder a la educación en la propia lengua es parte de ese derecho, por lo que deben administrarse recursos para que en las escuelas haya maestros que hablen la lengua materna de los estudiantes, lo que contribuye a garantizar una educación diferenciada, pertinente e inclusiva, a fin de que la experiencia educativa asegure un desarrollo integral acorde a los contextos culturales de NNAJ.

En México existe un servicio específico en preescolares y primarias dedicado a la atención de niñas y niños indígenas, el cual debe procurar la existencia de condiciones necesarias para facilitar los aprendizajes, la enseñanza, así como la preservación cultural y lingüística de las comunidades donde se ubican los centros escolares. Una de estas condiciones es la presencia de docentes que hablen la lengua de los alumnos; sin embargo, no todas las escuelas indígenas cumplen esta condición.

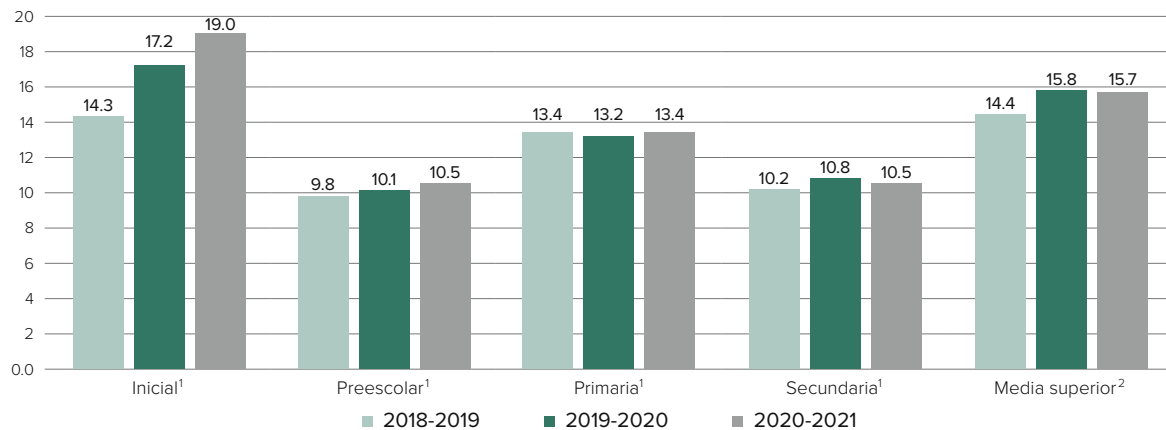
De acuerdo con lo observado en los últimos 3 ciclos escolares, la presencia de estudiantes HLI ha aumentado ligeramente en preescolar y educación media superior. En primaria y secundaria no ha sido así, pero sí ha crecido el número de escuelas indígenas en donde hay correspondencia de la lengua materna de los estudiantes con la de los docentes (gráfica 6.3.1). De esta forma, se tiene lo siguiente:

- En educación inicial el incremento fue más notorio al pasar de 14.3% en el ciclo escolar 2018-2019 a 19.0% en el ciclo 2020-2021; en preescolar el porcentaje pasó de 9.8 a 10.5% en el mismo periodo.
- En educación primaria, el porcentaje de escuelas con al menos un alumno HLI mostró un ligero decremento entre los ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020, pero hacia el ciclo 2020-2021 aumentó para situarse en el mismo valor que el primer ciclo analizado: 13.4%.
- En educación secundaria y media superior el comportamiento fue inverso al de primaria: la proporción de escuelas o planteles aumentó del ciclo escolar 2018-2019 al 2019-2020, pero disminuyó en el 2020-2021, para situarse cerca de los valores iniciales. Esto puede



deberse a la forma en que se estima el indicador, pues considera el corte de al menos un alumno HLI, el cual puede variar de un ciclo a otro por los egresos, nuevos ingresos y la movilidad estudiantil, sobre todo en las escuelas donde su presencia es baja.

**Gráfica 6.3.1** Porcentaje de escuelas con al menos un estudiante hablante de lengua indígena por nivel o tipo educativo (2018-2019 a 2020-2021)



<sup>1</sup> Datos correspondientes al fin del ciclo escolar anterior.

<sup>2</sup> Datos correspondientes al inicio del ciclo escolar actual.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (fin de los ciclos escolares 2017-2018 a 2019-2020 e inicio de los ciclos 2018-2019 a 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

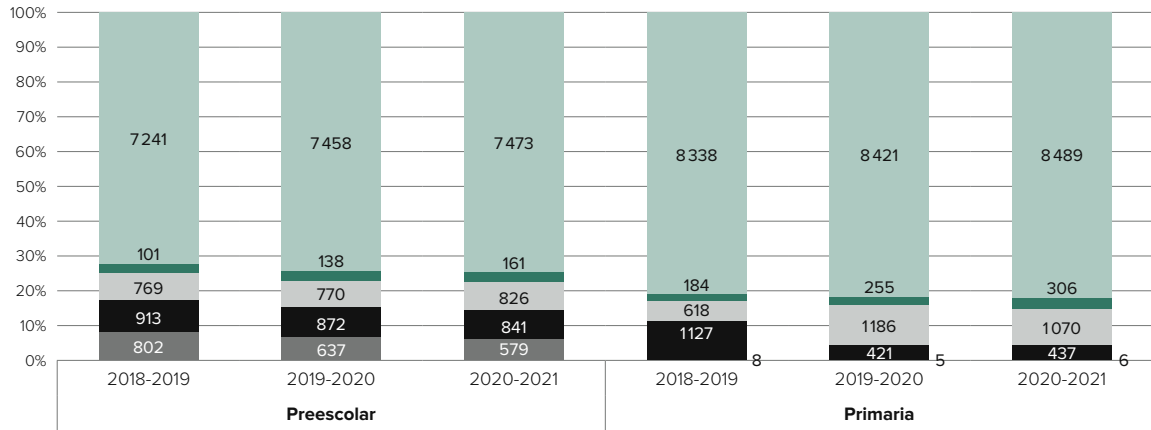
La deuda del SEN ha sido una constante a través de los años en cuanto a la disponibilidad de docentes que hablen la misma lengua indígena de sus estudiantes, aunque con ciertas mejoras (gráfica 6.3.2):

- Entre los ciclos escolares 2018-2019 y 2020-2021 se registró un aumento continuo en el número de escuelas preescolares y primarias indígenas en donde la lengua materna de los docentes coincidió con la de todos los estudiantes, lo que podría derivar en una mejor atención educativa para este grupo de población.
- No obstante, también aumentó la cantidad de escuelas donde la lengua materna de los docentes no coincidió con la de ninguno de los estudiantes. En educación primaria, la proporción de escuelas sin correspondencia de lengua entre docentes y alumnos pasó de 6.0% (618) a 10.4% (1070), la cual fue acompañada de una disminución en la proporción de escuelas donde ningún estudiante hablaba una lengua indígena, de 11.0% (1127) a 4.2% (437).

Continúa ►

Estos resultados advierten sobre los esfuerzos necesarios y constantes para que existan docentes HLI cuya lengua coincida con la de sus estudiantes en las escuelas indígenas para así garantizar el ejercicio del derecho a una educación pertinente e inclusiva y contrarrestar la posibilidad de rezago o desafiliación escolar.

**Gráfica 6.3.2** Distribución de escuelas preescolares y primarias indígenas por correspondencia de la lengua materna de los estudiantes y la de los docentes (2018-2019 a 2020-2021)



- La lengua materna de los docentes coincide con la de todos los estudiantes.
- La lengua materna de los docentes coincide con la de sólo algunos estudiantes.
- La lengua materna de los docentes coincide con la de ninguno de los estudiantes.
- Ningún estudiante habla lengua indígena.
- Lengua de los estudiantes no especificada.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2018-2019 a 2020-2021) SEP-DGPPYEE, 2021).

## 6.4

### Escuelas de educación básica con estudiantes que pueden enfrentar barreras para el aprendizaje y la participación y que reciben apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

Una educación inclusiva y equitativa contribuye a eliminar toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que representan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) de los estudiantes. Lo anterior, conlleva a una distribución diferenciada de recursos humanos y materiales en función de las necesidades específicas de la población estudiantil. En el caso de los estudiantes con alguna condición de discapacidad u otras características y condiciones que pueden enfrentar impedimentos para el aprendizaje podrían requerir la





incorporación de mayores o distintos recursos, tales como profesionales especializados y materiales adaptados para llevar a cabo los procesos educativos y, al mismo tiempo, ser incorporados al salón de clases teniendo una experiencia educativa común con el resto de sus compañeros.

El SEN integra 2 tipos de servicios de educación especial orientados a favorecer la formación de estos estudiantes en educación básica (véase apartado 2.5 en el capítulo 2): el Centro de Atención Múltiple (CAM), una opción escolarizada que trabaja con base en los planes y programas de estudio vigentes; y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)<sup>6</sup> que, mediante estrategias, asesorías, orientaciones y acompañamiento a los alumnos, docentes, madres y padres de familia por parte de un grupo de maestros especializados, proporciona apoyos a las escuelas comunes en la atención educativa de NNAJ que enfrentan BAP.

Este apartado se centra en el segundo tipo de servicio; se ofrece información sobre la presencia de estudiantes que podrían enfrentar BAP en escuelas preescolares, primarias y secundarias, así como la cantidad de escuelas que se beneficiaron del servicio de USAER.

La información que se ofrece está relacionada con estudiantes en condición de discapacidad –ceguera, baja visión, sordera, hipoacusia y sordoceguera; discapacidad motriz, intelectual, psicosocial y múltiple–, que presentan dificultades y trastornos de aprendizaje o conducta –trastorno del espectro autista, dificultad severa de conducta, de comunicación y de aprendizaje; trastorno por déficit de atención e hiperactividad–, aquellos con aptitudes sobresalientes y con otras condiciones derivadas de la diversidad social, cultural o lingüística; se trata de estudiantes que históricamente han enfrentado barreras para el aprendizaje y la participación y, por tanto, para desarrollar trayectorias escolares oportunas, continuas y completas.

Los estudiantes en condición de discapacidad, aquellos que presentan dificultades o trastornos y otras condiciones pueden ser distintos a los alumnos con aptitudes sobresalientes en cuanto al apoyo requerido. Los primeros podrían enfrentar situaciones adversas para lograr el mínimo de conocimientos fundamentales respecto al resto de sus compañeros; en cambio, los estudiantes con aptitudes sobresalientes pueden requerir de acompañamiento y de medios adecuados para desarrollar al máximo su potencial educativo. No obstante, en el concepto amplio de educación inclusiva, ambos enfrentan barreras para ejercer con plenitud su derecho a la educación. Es importante notar 3 cuestiones fundamentales sobre la información que se presenta al respecto:

<sup>6</sup> En algunas entidades como Ciudad de México, la USAER se ha transformado en Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI); sin embargo, la estadística educativa recabada por medio del Formato 911 mantiene el nombre de USAER, por lo que en este apartado es la denominación que se utiliza.

1. Las características y condiciones que presentan estas NNAJ no representan por sí mismas un impedimento para el ejercicio de su derecho a la educación, sino que el diseño, la organización y el funcionamiento del entorno escolar, al no considerarlas, propician barreras que obstaculizan el ejercicio de este derecho.
2. No todos los estudiantes con alguna discapacidad, algún trastorno o una dificultad requieren de apoyo especializado, ya que hay entornos escolares que con sus propios recursos humanos y materiales son capaces de responder adecuadamente a sus necesidades; sin embargo, los datos que aquí se presentan constituyen una aproximación del número de escuelas que podrían requerir en algún momento apoyo especializado por parte de USAER.
3. El hecho de que una escuela cuente con el apoyo de USAER no garantiza que todos los estudiantes con estas características y condiciones sean beneficiarios de los servicios que presta; puede suceder que dentro de una misma escuela existan estudiantes con condiciones de diferente naturaleza, pero que la atención de USAER, por distintas razones, se enfoquen específicamente en algunos de ellos.

Se utiliza la denominación *estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación* en contraposición al concepto *necesidades educativas especiales* (NEE), a partir del cual aún se recogió información desde el Formato 911 para el ciclo escolar que se reporta en esta obra (2020-2021). En los últimos años el concepto de NEE ha sido objeto de cuestionamiento, ya que sitúa las dificultades en la persona, lo que reduce el problema de su atención a la búsqueda de una pedagogía adecuada a sus necesidades; además de que invisibiliza las barreras sociales, las desigualdades y la vulneración de los derechos fundamentales de grupos específicos (Naranjo, 2018).

No obstante, es necesario aclarar que la información estadística sobre estudiantes que presentan distintas condiciones en las escuelas para el ciclo escolar 2020-2021 se recabó todavía bajo la denominación de NEE.<sup>7</sup> Aun así, la información aquí descrita puede servir como un referente para analizar los avances del SEN relacionados con la atención a NNAJ que podrían requerir de apoyos especializados en el desarrollo de sus trayectorias escolares.

En el ciclo escolar 2020-2021, 77990 escuelas de educación básica –de preescolar a secundaria– tuvieron inscrito al menos un estudiante con discapacidad o con otra condición que podría enfrentar BAP (tabla 6.4.1):

- Entre los preescolares, 1 de cada 5 matriculó al menos 1 niño o niña con alguna de estas condiciones; es decir, en 17990 de los 87684 preescolares en el país.
- En primaria, el porcentaje fue 44.5% (42551 de 95699).
- En secundaria fue de 43.0% (17449 de 40578).

<sup>7</sup> El Formato 911 del ciclo escolar 2021-2022 ya no utiliza la denominación de NEE para recabar esta información; sin embargo, las categorías específicas siguen siendo las mismas.

**Tabla 6.4.1** Escuelas en educación básica con al menos un estudiante que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación, según condiciones y atención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (2020-2021)

Nivel educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Total de escuelas	Escuelas con al menos un estudiante que enfrenta BAP:														
			Total <sup>1</sup>	Atiende USAER <sup>5</sup>	%	Discapacidad <sup>2</sup>		Dificultades y trastornos <sup>3</sup>		Otras condiciones <sup>4</sup>		Aptitudes sobresalientes					
						Total	Atiende USAER <sup>5</sup>	%	Total	Atiende USAER <sup>5</sup>	%	Total	Atiende USAER <sup>5</sup>	%			
	Cendi público	945	306	53	17.3	185	31	16.8	161	41	25.5	73	13	17.8	9	2	22.2
	General público	44769	13809	5538	40.1	6851	2656	38.8	9104	4802	52.7	3128	1332	42.6	700	487	69.6
	Indígena público	9879	782	0	0.0	445	0	0.0	281	0	0.0	137	0	0.0	28	0	0.0
Preescolar	Comunitario público	17654	175	0	0.0	66	0	0.0	19	0	0.0	94	0	0.0	2	0	0.0
	Privado	14437	2918	49	1.7	1262	26	2.1	1610	26	1.6	636	10	1.6	113	2	1.8
	<b>Total</b>	<b>87684</b>	<b>17990</b>	<b>5640</b>	<b>31.4</b>	<b>8809</b>	<b>2713</b>	<b>30.8</b>	<b>11175</b>	<b>4869</b>	<b>43.6</b>	<b>4068</b>	<b>1355</b>	<b>33.3</b>	<b>852</b>	<b>491</b>	<b>57.6</b>
	General público	67341	35250	17092	48.5	26794	13843	51.7	26948	16000	59.4	5686	3063	53.9	4355	3361	77.2
	Indígena público	10307	2232	0	0.0	1567	0	0.0	1067	0	0.0	208	0	0.0	90	0	0.0
Primaria	Comunitario público	8821	427	0	0.0	190	0	0.0	22	0	0.0	227	0	0.0	0	0	n.a.
	Privado	9230	4642	59	1.3	2819	33	1.2	3259	48	1.5	1050	17	1.6	369	7	1.9
	<b>Total</b>	<b>95699</b>	<b>42551</b>	<b>17151</b>	<b>40.3</b>	<b>31370</b>	<b>13876</b>	<b>44.2</b>	<b>31296</b>	<b>16048</b>	<b>51.3</b>	<b>7171</b>	<b>3080</b>	<b>43.0</b>	<b>4814</b>	<b>3368</b>	<b>70.0</b>
	General público	7449	5053	2154	42.6	4255	1862	43.8	3905	2012	51.5	1270	593	46.7	869	514	59.1
	Técnica público	4470	3095	1117	36.1	2611	966	37.0	2360	1030	43.6	727	264	36.3	576	291	50.5
	Telesec público	18763	6553	1436	21.9	4941	1152	23.3	3554	1185	33.3	648	197	30.4	460	220	47.8
Secundaria	Para trabajadores	202	118	15	12.7	80	11	13.8	97	14	14.4	5	2	40.0	7	1	14.3
	Comunitario público	4067	233	0	0.0	116	0	0.0	7	0	0.0	119	0	0.0	0	0	n.a.
	Privado	5627	2397	37	1.5	1483	22	1.5	1605	28	1.7	463	9	1.9	195	2	1.0
	<b>Total</b>	<b>40578</b>	<b>17449</b>	<b>4759</b>	<b>27.3</b>	<b>13486</b>	<b>4013</b>	<b>29.8</b>	<b>11528</b>	<b>4269</b>	<b>37.0</b>	<b>3232</b>	<b>1065</b>	<b>33.0</b>	<b>2107</b>	<b>1028</b>	<b>48.8</b>

<sup>1</sup> El total no corresponde con la suma de escuelas según condiciones debido a que en una escuela puede haber más de un tipo de estudiante. Las categorías por escuela no son excluyentes.

<sup>2</sup> Incluye: ceguera, baja visión, sordera, hipoacusia y sordoceguera; discapacidad motriz, intelectual, psicosocial y múltiple.

<sup>3</sup> Incluye: trastorno del espectro autista, dificultad severa de conducta, de comunicación y de aprendizaje; trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

<sup>4</sup> Incluye: diversidad social, cultural o lingüística.

<sup>5</sup> Corresponde a las escuelas donde se declara que al menos un alumno recibe atención por parte de USAER.

n.a. No aplica.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 91* (ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

Del total de escuelas en educación básica que registraron estudiantes con estas características y condiciones, 35.3% recibió el apoyo de USAER con diferencias por nivel educativo:

- En preescolar, 31.4% recibió atención de USAER.
- En primaria, el porcentaje aumentó a 40.3%.
- En secundaria, se registró el porcentaje más bajo de atención, 27.3%, lo que denota menor prestación de apoyos especializados en el último tramo de la educación básica.



En el ciclo escolar 2020-2021, USAER no otorgó apoyo a escuelas de los servicios indígena y comunitario, a pesar de que en estas escuelas sí había estudiantes que podían enfrentar BAP.

En todos los niveles educativos, el servicio general público presentó las mayores proporciones de escuelas con al menos un estudiante que podría enfrentar BAP, que fueron atendidas por USAER: 40.1% en preescolar, 48.5% en primaria y 42.6% en secundaria. El apoyo de USAER no estuvo presente en las escuelas del servicio indígena (preescolar y primaria) ni en las escuelas comunitarias (preescolar, primaria y secundaria), a pesar de que en éstas sí se registraron alumnos que podrían enfrentar barreras para participar plenamente en el proceso educativo.

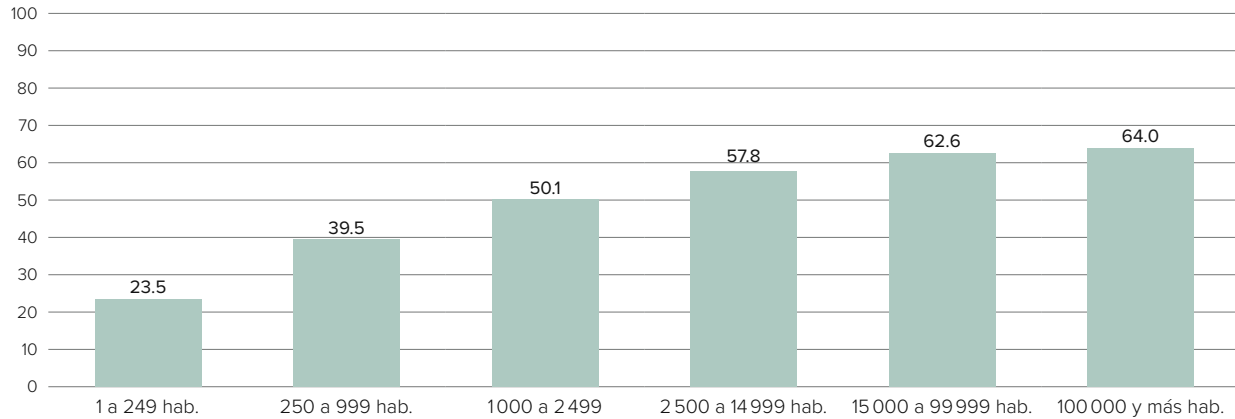
Lo anterior puede deberse a que estos servicios son más comunes en las localidades rurales y dispersas, mientras que la USAER suele ubicarse en zonas metropolitanas; además de que las escuelas indígenas y comunitarias tienen una menor disponibilidad de infraestructura, materiales y demás recursos necesarios para atender a estudiantes con algún tipo de discapacidad (véase apartado 6.5):

- En los 3 niveles analizados, el mayor porcentaje de atención de USAER se dio en escuelas con estudiantes de aptitudes sobresalientes: 57.6, 70.0 y 48.8% en preescolar, primaria y secundaria, respectivamente. Esto puede explicarse por la baja incidencia de esta característica en las escuelas, pues en términos absolutos, la mayor cantidad de escuelas apoyadas por USAER correspondió a aquellas que tenían estudiantes con dificultades y trastornos: 4 869, 16 048 y 4 269 escuelas, respectivamente.
- De las 223 961 escuelas de preescolar, primaria y secundaria, en 24.0% había al menos un estudiante con alguna discapacidad, es decir, en 53 665. De éstas, en 38.4% de los casos, la USAER atendió a las escuelas en las que estaban inscritos estudiantes con esta condición, siendo mayor su presencia en primarias (44.2%) que en preescolares (30.8%) o secundarias (29.8%).

Existe una relación entre el tamaño de la localidad y el porcentaje de estudiantes atendidos por USAER que presentan alguna condición que así lo requiera, favoreciendo a aquellos en escuelas ubicadas en localidades urbanas o de mayor tamaño. Las unidades de atención se encuentran en las localidades más grandes donde las escuelas generales constituyen la mayor parte de los servicios en educación básica, mientras que los servicios indígena y comunitario –cuya atención de USAER es nula– son más frecuentes en las localidades pequeñas donde no hay presencia de estas unidades de servicio (gráfica 6.4.1):



**Gráfica 6.4.1** Porcentaje de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación atendidos por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, según el tamaño de localidad de la escuela a la que asisten (2020-2021)



**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

- En el ciclo escolar 2020-2021, sólo 23.5% de los estudiantes que podrían enfrentar BAP y que asistían a escuelas ubicadas en localidades con menos de 250 habitantes recibieron atención de USAER.
- El porcentaje aumentó conforme la localidad fue más grande hasta alcanzar su máximo en aquellas con más de 100 000 habitantes, cuyo valor resultó de 64.0%.

El apoyo de USAER a escuelas con este tipo de estudiantes también muestra variaciones por entidad federativa:

- En 9 de ellas más de la mitad de las escuelas de educación básica con alumnos con estas características recibieron atención de USAER: Nuevo León, Coahuila, Tabasco, Zacatecas, Tlaxcala, Colima, Aguascalientes, Ciudad de México y Baja California Sur.
- En 4 entidades, menos de 20.0% de las escuelas en la misma situación fueron atendidas: Chiapas, San Luis Potosí, Michoacán y Oaxaca.

En general, aunque con algunas excepciones, la proporción de estudiantes que recibieron apoyo de USAER fue similar cuando se observa por condiciones específicas. Destaca el caso de Quintana Roo, que registró el menor porcentaje de atención en escuelas con alumnos de diversidad social cultural o lingüística (10.3%), mientras que para escuelas con estudiantes con otras condiciones, su atención se situó alrededor de la media nacional, lo que puede deberse al flujo migratorio que recibe de otros estados, pues esta entidad se ha convertido en una de las mayores receptoras de población de distintos orígenes, pero su sistema educativo parece no haber desarrollado los medios suficientes para atenderlos (tabla 6.4.2).

**Tabla 6.4.2** Escuelas en educación básica con al menos un estudiante que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación por entidad federativa, según condiciones y atención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (2020-2021)

Entidad federativa	Total de escuelas	Escuelas con al menos un estudiante que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación:														
		Total <sup>1</sup>	Atiende USAER <sup>5</sup>	%	Discapacidad <sup>2</sup>		Dificultades y trastornos <sup>3</sup>		Otras condiciones <sup>4</sup>		Aptitudes sobresalientes					
					Total	Atiende USAER <sup>5</sup>	%	Total	Atiende USAER <sup>5</sup>	%	Total	Atiende USAER <sup>5</sup>	%			
Aguascalientes	1750	1019	587	57.6	686	419	61.1	797	544	68.3	226	127	56.2	80	56	70.0
Baja California	3734	2288	604	26.4	1574	450	28.6	1878	581	30.9	590	208	35.3	158	46	29.1
Baja California Sur	1062	632	439	69.5	397	298	75.1	558	419	75.1	137	94	68.6	77	59	76.6
Campeche	1810	808	397	49.1	500	250	50.0	631	381	60.4	120	38	31.7	47	26	55.3
Coahuila	4294	2349	1225	52.1	1506	798	53.0	1731	995	57.5	659	364	55.2	329	257	78.1
Colima	1066	646	366	56.7	355	190	53.5	544	349	64.2	93	33	35.5	73	55	75.3
Chiapas	18044	2887	561	19.4	2046	445	21.7	1360	487	35.8	493	75	15.2	195	117	60.0
Chihuahua	5768	1880	757	40.3	1187	488	41.1	1488	732	49.2	416	127	30.5	450	352	78.2
Ciudad de México	7473	4340	2608	60.1	3056	1946	63.7	3438	2319	67.5	1947	1466	75.3	217	127	58.5
Durango	5180	1778	764	43.0	1200	545	45.4	1211	702	58.0	283	132	46.6	240	180	75.0
Guanajuato	10416	4351	1124	25.8	3210	868	27.0	2720	1006	37.0	864	306	35.4	632	416	65.8
Guerrero	10250	2672	902	33.8	1904	713	37.4	1680	816	48.6	348	135	38.8	165	52	31.5
Hidalgo	7626	2248	478	21.3	1493	384	25.7	1326	409	30.8	449	73	16.3	261	186	71.3
Jalisco	12999	4880	1208	24.8	3314	894	27.0	3285	1091	33.2	863	155	18.0	257	56	21.8
México	19495	8636	2779	32.2	6752	2375	35.2	5415	2494	46.1	1592	470	29.5	428	317	74.1
Michoacán	11132	2338	327	14.0	1577	222	14.1	1267	261	20.6	405	92	22.7	146	12	8.2
Morelos	3014	1101	329	29.9	766	272	35.5	707	284	40.2	199	77	38.7	181	120	66.3
Nayarit	2961	1338	456	34.1	906	338	37.3	1008	436	43.3	304	118	38.8	327	228	69.7
Nuevo León	6647	3735	1894	50.7	2751	1753	63.7	3534	1890	53.5	6	1	16.7	1171	676	57.7

Continúa ▲



**Tabla 6.4.2** Escuelas en educación básica con al menos un estudiante que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación por entidad federativa, según condiciones y atención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (2020-2021)

Entidad federativa	Total de escuelas	Escuelas con al menos un estudiante que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación:														
		Atiende USAER <sup>5</sup>		%	Discapacidad <sup>2</sup>		Dificultades y trastornos <sup>3</sup>		Otras condiciones <sup>4</sup>		Aptitudes sobresalientes					
		Total <sup>1</sup>	Atiende USAER <sup>5</sup>		Total	Atiende USAER <sup>5</sup>	%	Total	Atiende USAER <sup>5</sup>	%	Total	Atiende USAER <sup>5</sup>	%			
Oaxaca	12 904	1 645	227	13.8	1 190	169	14.2	801	192	24.0	221	39	17.6	88	12	13.6
Puebla	11 986	3 529	1 387	39.3	2 510	1 077	42.9	2 255	1 283	56.9	528	133	25.2	183	156	85.2
Queretaro	3 676	1 561	326	20.9	1 102	265	24.0	1 030	294	28.5	341	82	24.0	103	35	34.0
Quintana Roo	2 160	986	343	34.8	518	243	46.9	820	339	41.3	174	18	10.3	52	35	67.3
San Luis Potosí	7 819	2 540	490	19.3	1 619	332	20.5	1 595	435	27.3	457	81	17.7	71	17	23.9
Sinaloa	5 767	2 440	904	37.0	1 697	692	40.8	1 913	864	45.2	466	165	35.4	230	161	70.0
Sonora	4 132	2 218	1 039	46.8	1 288	636	49.4	1 838	973	52.9	410	183	44.6	166	71	42.8
Tabasco	4 966	2 108	1 115	52.9	1 420	772	54.4	1 649	1 070	64.9	228	88	38.6	363	305	84.0
Tamaulipas	5 378	2 193	670	30.6	1 359	474	34.9	1 589	623	39.2	484	177	36.6	71	8	11.3
Tlaxcala	1 987	909	510	56.1	566	348	61.5	683	466	68.2	270	170	63.0	34	24	70.6
Veracruz	20 460	5 596	1 520	27.2	3 697	1 087	29.4	3 615	1 421	39.3	721	193	26.8	628	444	70.7
Yucatán	3 270	692	298	43.1	446	196	43.9	404	194	48.0	8	1	12.5	48	25	52.1
Zacatecas	4 735	1 647	916	55.6	1 073	663	61.8	1 229	836	68.0	169	79	46.7	302	256	84.8
<b>Total nacional</b>	<b>223 961</b>	<b>77 990</b>	<b>27 550</b>	<b>35.3</b>	<b>53 665</b>	<b>20 602</b>	<b>38.4</b>	<b>53 999</b>	<b>25 186</b>	<b>46.6</b>	<b>14 471</b>	<b>5 500</b>	<b>38.0</b>	<b>7 773</b>	<b>4 887</b>	<b>62.9</b>

<sup>1</sup> El total no corresponde con la suma de escuelas según condiciones debido a que en una escuela puede haber estudiantes de más de un tipo. Las categorías por escuela no son excluyentes.

<sup>2</sup> Incluye: ceguera, baja visión, sordera, hipoacusia y sordoceguera, discapacidad motriz, intelectual, psicosocial y múltiple.

<sup>3</sup> Incluye: trastorno del espectro autista, dificultad severa de conducta, de comunicación y de aprendizaje; trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

<sup>4</sup> Incluye: diversidad social, cultural o lingüística.

<sup>5</sup> Corresponde a las escuelas donde se declara que al menos un alumno recibe atención por parte de USAER.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

## 6.5 Infraestructura física educativa

La disponibilidad de la educación no se limita a que exista una escuela a la que cada NNAJ pueda acceder según su edad y su educación previa; requiere también que las escuelas dispongan de una infraestructura básica adecuada para que todas y todos participen de forma digna, segura e inclusiva, y garantizar a la totalidad de NNAJ un espacio físico donde convivan y aprendan con dignidad y seguridad, además de hacer posible que su experiencia educativa sea equitativa e incluyente.

El anexo de atención a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), incorporado a los cuestionarios del Formato 911 en el ciclo escolar 2018-2019, permite conocer algunos aspectos clave de infraestructura física en los centros de educación primaria, secundaria y educación media superior.<sup>8</sup> Se considera la disponibilidad de servicios básicos –electricidad, agua potable, sanitarios para hombres y para mujeres y disponibilidad de servicio para lavado de manos–, así como otros recursos establecidos específicamente en ese marco de referencia –internet y computadoras con propósitos pedagógicos, e infraestructura y materiales adaptados para estudiantes con discapacidad–, y aunque no permite conocer la funcionalidad de los servicios, es la única fuente de datos confiable para dimensionar la infraestructura habilitada en las escuelas, al menos en los niveles señalados.

Alrededor de una tercera parte de escuelas primarias y secundarias y de planteles de educación media superior carece para su operación diaria de al menos un servicio básico –electricidad, agua potable, servicio de lavado de manos y sanitarios–.

La disponibilidad de los 8 servicios y recursos incluidos en el anexo ODS contribuyen a que las instalaciones educativas sean adecuadas para el proceso educativo de las niñas y los niños; sin embargo, 4 son de vital importancia para la operación y funcionalidad diaria de las escuelas –electricidad, agua potable, servicio de lavado de manos y sanitarios–, ya que la ausencia de alguno puede limitar de forma considerable la prestación del servicio educativo y obstaculizar que los estudiantes puedan participar de una experiencia educativa digna y segura.

En ese sentido, es posible construir un indicador que sintetice y permita visibilizar a las escuelas que requieren apoyo urgente en cuestión de infraestructura física educativa: porcentaje de escuelas por nivel educativo –primaria, secundaria y educación media superior– que cuentan con los 4 servicios básicos: electricidad, agua potable, servicio de lavado de manos y sanitarios.<sup>9</sup>

- En el ciclo escolar 2020-2021, 61.7% de las primarias y 65.5% de las secundarias del país contaban con los 4 servicios básicos;<sup>10</sup> en esa misma condición se

<sup>8</sup> El anexo tiene como finalidad dar seguimiento a la meta 4.a de los ODS: Construir y mejorar las instalaciones educativas para que sean sensibles a los niños, las discapacidades y el género y proporcionen entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y efectivos para todos.

<sup>9</sup> Ver ficha del indicador en el anexo para obtener más detalles sobre su cálculo.

<sup>10</sup> En este apartado no se consideraron a las primarias y secundarias de Nuevo León, debido a inconsistencias en la información. Por tanto, los porcentajes aquí mostrados pueden diferir de los publicados por la Secretaría de Educación Pública.





encontraba 62.8% de los planteles de educación media superior, de tal forma que alrededor de una tercera parte de los centros de los tres niveles careció, al menos, de un servicio indispensable para una operación adecuada (tabla 6.5.1).

- Se observaron amplias diferencias por tipo de servicio y sostenimiento. Es notable que casi la totalidad de primarias y secundarias privadas dispuso de los 4 servicios básicos –97.7 y 97.5%, respectivamente–, mientras que sólo las secundarias generales y para trabajadores públicas lograron porcentajes por encima de 80.0% (84.3 y 82.0%, en cada caso).
- Del total de primarias indígenas sólo 28.3% contó con todos los servicios básicos, lo mismo que 56.8% de las telesecundarias y 53.7% de los planteles de educación media superior de sostenimiento estatal.

El análisis de los servicios y recursos observados de manera independiente también permitió obtener hallazgos importantes (tabla 6.5.1):

- Al inicio del ciclo escolar 2020-2021, 92.0% de las primarias y 92.5% de las secundarias del país contaron con servicio de electricidad. En los planteles de educación media superior el mismo porcentaje cayó abruptamente con respecto a los niveles previos, para situarse en 84.3%, debido a que sólo 77.9% de sostenimiento estatal dispuso del servicio, que fue el tipo de plantel más frecuente en este nivel educativo y agrupó instituciones como bachillerato integral comunitario y telebachilleratos.
- Con excepción de los cursos comunitarios, todos los servicios de primaria y secundaria más de 80.0% de las escuelas contaron con servicio eléctrico, siendo las escuelas generales públicas y las privadas las que sustentaron los mayores porcentajes –98.6 y 99.4% en el caso de secundaria, respectivamente–.
- En contraste, las primarias indígenas y las telesecundarias registraron una menor disponibilidad de electricidad (83.9 y 92.8%, respectivamente). En el caso de las segundas, los procesos de enseñanza y aprendizaje se basaron ampliamente en la infraestructura televisiva y satelital, por lo que la ausencia de energía eléctrica pudo significar una seria obstrucción para la prestación del servicio.

El entorno estudiantil es más favorable cuando las escuelas tienen acceso al agua potable, sanitarios y servicio de lavado de manos (UNICEF, 2020). La disponibilidad de estos recursos es un derecho esencial para proteger la vida, pues permite mantener la higiene personal; además, el agua potable se utiliza para otros fines como beber y cocinar, de tal forma que su ausencia puede ser causa de infecciones y de otros males, incluida la muerte (CNDH, 2014; OMS, 2017). En el contexto de la contingencia sanitaria, ambos servicios han sido de vital importancia para un regreso seguro de los estudiantes a las aulas:

- Aun cuando 97.5% de las primarias, 96.8% de las secundarias y 91.1% de los planteles de EMS contaron con servicio de sanitario –la mayoría independientes para hombres y para mujeres–, más de 20.0% de las escuelas de estos 3 niveles careció de acceso a agua potable y de servicio de lavado de manos.

**Tabla 6.5.1** Escuelas y planteles por nivel, tipo de servicio y sostenimiento, según disponibilidad de servicios básicos, tecnologías de la información y materiales e infraestructura adaptados para estudiantes con discapacidad (2020-2021)

Nivel o tipo educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Total de escuelas	Servicios básicos												Tecnologías de la información						Para personas con discapacidad					
			Electricidad			Agua potable			Servicio para lavado de manos			Sanitarios			Escuelas con servicios básicos completos <sup>3</sup>			Computadoras para propósitos pedagógicos		Conexión a internet con propósitos pedagógicos		Infraestructura adaptada		Materiales adaptados		
			Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
			Total <sup>1</sup>			Independientes			Mixtos																	
	General público	65 063	95.7	53 693	82.5	52 961	81.4	64 905	99.8	60 997	93.8	3 908	6.0	44 264.0	68.0	31 911	49.0	19 195	29.5	17 192	26.4	7 710	11.9			
	Indígena público	10 307	83.9	5 653	54.8	5 250	50.9	10 307	100.0	7 075	68.6	3 232	31.4	29 18.0	28.3	4 050	39.3	812	7.9	510	4.9	255	2.5			
	Comunitario	8 730	66.7	3 244	37.2	3 338	38.2	6 597	75.6	3 616	41.4	2 981	34.1	15 170.0	17.4	10 555	12.1	228	2.6	156	1.8	92	1.1			
	Privado	8 874	88.0	8 747	98.6	8 837	99.6	8 872	100.0	8 653	97.5	219	2.5	8 669.0	97.7	7 956	89.7	8 099	91.3	4 076	45.9	3 361	37.9			
	<b>Total</b>	<b>92 974</b>	<b>85 524</b>	<b>92.0</b>	<b>71 337</b>	<b>76.7</b>	<b>70 386</b>	<b>75.7</b>	<b>90 681</b>	<b>97.5</b>	<b>80 341</b>	<b>86.4</b>	<b>10 340</b>	<b>11.1</b>	<b>57 368.0</b>	<b>61.7</b>	<b>44 972</b>	<b>48.4</b>	<b>28 334</b>	<b>30.5</b>	<b>21 934</b>	<b>23.6</b>	<b>11 418</b>	<b>12.3</b>		
	General público	7 010	69.12	3 750	53.0	3 728	53.1	7 007	100.0	6 872	98.9	3 135	44.3	29 180.0	31.4	5 144	73.4	3 970	56.6	2 798	39.9	1 375	19.6			
	Técnica público	4 255	40.90	3 750	88.1	3 728	87.6	4 253	100.0	4 083	96.0	170	4.0	32 790.0	35.3	3 060	43.1	2 289	33.8	1 807	25.2	864	12.3			
	Telesec público	18 667	173.8	13 744	127.4	14 203	132.6	18 665	100.0	17 023	91.2	1 642	8.8	10 605.0	11.4	12 752	175.2	4 756	51.1	2 535	27.4	923	10.0			
	Para trabajadores	139	1.35	130	93.5	123	88.5	139	100.0	133	95.7	6	4.3	114.0	1.2	49	35.3	51	36.7	28	20.1	20	14.4			
	Comunitario	3 972	2 669	67.2	1 431	36.0	1 432	36.1	2 720	68.5	1 610	40.5	1 110	27.9	6 840.0	7.3	989	24.9	147	3.7	72	1.8	39	1.0		
	Privado	5 361	5 327	99.4	5 267	98.2	5 335	99.5	5 359	100.0	5 290	98.7	69	1.3	52 250.0	56.2	4 960	92.5	5 028	93.8	2 635	49.2	1 965	36.7		
	<b>Total</b>	<b>39 404</b>	<b>36 451</b>	<b>92.5</b>	<b>30 869</b>	<b>78.3</b>	<b>31 079</b>	<b>78.9</b>	<b>38 143</b>	<b>96.8</b>	<b>35 011</b>	<b>88.9</b>	<b>3 132</b>	<b>7.9</b>	<b>258 160.0</b>	<b>65.5</b>	<b>26 954</b>	<b>68.4</b>	<b>16 241</b>	<b>41.2</b>	<b>9 875</b>	<b>25.1</b>	<b>5 186</b>	<b>13.2</b>		
	Federal	1 007	975	96.8	757	75.2	824	81.8	923	91.7	817	81.1	172	17.1	731	72.6	814	80.8	734	72.9	715	71.0	112	11.1		
	Estatal	10 754	8 376	77.9	7 028	65.4	7 720	71.8	9 597	89.2	8 662	80.5	1 386	12.9	5 778	53.7	6 882	64.0	3 638	33.8	2 977	27.7	25	0.2		
	Autónomo	574	552	96.2	476	82.9	489	85.2	550	95.8	504	87.8	129	22.5	458	79.8	486	84.7	436	76.0	397	69.2	12	2.1		
	Privado	5 671	5 277	93.1	4 546	80.2	4 715	83.1	5 342	94.2	4 762	84.0	1 456	25.7	43 400.0	47.5	3 941	69.5	3 667	64.7	1 898	33.5	17	0.3		
	<b>Total</b>	<b>18 006</b>	<b>15 180</b>	<b>84.3</b>	<b>12 807</b>	<b>71.1</b>	<b>13 748</b>	<b>76.4</b>	<b>16 412</b>	<b>91.1</b>	<b>14 745</b>	<b>81.9</b>	<b>3 143</b>	<b>17.5</b>	<b>115 070.0</b>	<b>62.8</b>	<b>12 123</b>	<b>67.3</b>	<b>8 475</b>	<b>47.1</b>	<b>5 987</b>	<b>33.3</b>	<b>166</b>	<b>0.9</b>		

<sup>1</sup> El total de escuelas que cuentan con sanitarios no coincide con la suma de escuelas con sanitarios independientes y mixtos, porque existen recintos educativos que tienen ambos tipos.

<sup>2</sup> En educación primaria y secundaria no se consideraron las escuelas de Nuevo León debido a inconsistencias en la información.

<sup>3</sup> Escuelas que cuentan con electricidad, agua potable, servicio para lavado de manos y sanitarios.

Abs. Cifras absolutas.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

- La situación se agravó en las primarias indígenas y en las telesecundarias, y aún más en las escuelas comunitarias de ambos niveles. Sin embargo, los datos para este último tipo de servicio deben tomarse con cautela, pues en los 2 ciclos anteriores el anexo ODS no se había recabado en los cursos comunitarios (véase el mismo indicador en las ediciones 2020 y 2021 de este anuario); por tanto, no se tiene certeza de que en el ciclo escolar 2020-2021 la información correspondió a la totalidad de estas escuelas.

La disponibilidad de tecnologías de la información es baja en las escuelas mexicanas, en particular la conexión a internet con propósitos pedagógicos, e incluso más cuando se refiere a servicios diseñados para atender los contextos menos favorables del país:

- En educación primaria, 48.4% de las escuelas dispuso de computadoras para propósitos pedagógicos, proporción que se redujo a 30.5% en cuanto a conexión a internet.
- En las escuelas indígenas, las mismas proporciones fueron de 39.3 y 7.9%, respectivamente.
- En secundaria aumentó la disponibilidad de estos recursos, pero aún distan de ser los deseables: 68.4% de las escuelas tuvo computadoras y 41.2% conexión a internet; en las telesecundarias, aun cuando la disponibilidad de computadoras era igual al total, 68.3%, sólo una cuarta parte, 25.5%, tuvo acceso a internet.
- En educación media superior los valores para el total de planteles fueron de 67.3 y 47.1% de disponibilidad de computadoras e internet, respectivamente, mientras que para los planteles de sostenimiento estatal fueron de 64.0 y 33.8%, en ese orden.

La disponibilidad de infraestructura y de materiales adaptados para atender a estudiantes con discapacidad fueron las más bajas entre todos los recursos y servicios considerados en el indicador 4.a.1 de los ODS,<sup>11</sup> lo que muestra que el SEN aún tiene un reto importante para lograr las condiciones necesarias mínimas para una educación inclusiva:

- En el ciclo escolar 2020-2021, menos de un cuarto de las primarias, 23.6%, tuvo infraestructura adaptada y sólo 12.3%, materiales adaptados; en secundaria, los porcentajes fueron muy similares: 25.1 y 13.2%, respectivamente.

<sup>11</sup> *Infraestructura adaptada* se refiere a cualquier edificación relacionada con los servicios de educación, cuya construcción asegure la plena inclusión de todos los usuarios, considerando también la accesibilidad a las personas con discapacidad. *Materiales adaptados* son las herramientas de aprendizaje y apoyos didácticos que permiten a los estudiantes y profesores con discapacidad acceder al proceso de enseñanza-aprendizaje y participar plenamente en el entorno escolar. Incluye libros de texto, lecturas de apoyo y evaluaciones, entre otros, disponibles en formatos adecuados, tales como audio, braille y lenguaje de señas.

- En educación media superior, aunque el porcentaje de planteles con infraestructura adaptada fue el más alto, 33.3%, menos de 1.0% dispuso de materiales adaptados para estudiantes con algún tipo de discapacidad.
- En las primarias indígenas, en las telesecundarias públicas y en los planteles estatales, tanto la infraestructura como los materiales, fueron casi inexistentes. Si bien no todas las escuelas y planteles del país tuvieron matriculados a estudiantes con discapacidad (véase apartado 6.4), la disponibilidad de estos recursos debió ser un eje central de la educación inclusiva ante una demanda potencial.

Los datos sugieren una heterogeneidad en la disponibilidad de recursos y servicios a lo largo y ancho del país con diferencias notables entre entidades federativas (tabla 6.5.2):

- Ciudad de México, Baja California, Aguascalientes y Colima fueron las entidades que, en general, tuvieron una mayor disponibilidad de recursos y servicios aquí expuestos. Estas entidades registraron bajos niveles de marginación y pobreza entre su población.
- Chiapas, Oaxaca y Guerrero se encontraron en el otro extremo, ya que sus escuelas tuvieron menor acceso a estos recursos y 28.4, 30.6 y 36.1% de las escuelas, respectivamente, contaron con los 4 servicios indispensables para la operación diaria, mientras que en el resto de las entidades al menos la mitad de las escuelas y planteles tuvo dichos recursos.
- Asimismo, sólo 9.6% de las escuelas de Chiapas y 14.8% de Oaxaca tuvieron conexión a internet para propósitos pedagógicos; mientras que de materiales adaptados para atender a estudiantes con algún tipo de discapacidad, los porcentajes fueron de 3.3 y 2.3%, respectivamente.
- Cabe resaltar que en ninguna entidad federativa la proporción de escuelas y planteles con materiales adaptados para estudiantes con discapacidad alcanzó 30.0%, lo que situó al SEN lejos de su objetivo de lograr las condiciones para una educación inclusiva.

De forma general se puede observar una relación entre las condiciones de las escuelas en las entidades federativas —en cuanto a la disponibilidad de servicios básicos— con su contexto socioeconómico, la cual dista de ser perfecta, ya que sigue habiendo un área de oportunidad para que acciones de las autoridades educativas locales rebasen las limitaciones de su contexto particular. Esto muestra que las condiciones de las escuelas en varias entidades federativas son relativamente mejores o similares que las de otros sistemas educativos estatales de contextos socioeconómicos equiparables o superiores. Por ejemplo, en Tlaxcala, catalogada como una entidad con un grado de marginación medio, 9 de cada 10 de sus escuelas cuentan con los 4 servicios básicos, proporción similar a la de otras entidades con un grado de marginación bajo y muy bajo (Baja California y Ciudad de México).



**Tabla 6.5.2** Escuelas primarias y secundarias y planteles en educación media superior por entidad federativa, según disponibilidad de servicios básicos, tecnologías de la información y materiales e infraestructura adaptados para estudiantes con discapacidad (2020-2021)

Entidad federativa <sup>2</sup>	Servicios básicos												Tecnologías de la información						Para personas con discapacidad										
	Total de escuelas y planteles			Electricidad			Agua potable			Servicio para lavado de manos			Sanitarios			Escuelas con servicios básicos completos <sup>3</sup>			Computadoras para propósitos pedagógicos			Conexión a internet con propósitos pedagógicos			Infraestructura adaptada		Materiales adaptados		
				Total <sup>1</sup>			Independientes			Mixtos			Abs.			%			Abs.			%			Abs.		%		
	Abs.	%		Abs.	%		Abs.	%		Abs.	%		Abs.	%		Abs.	%		Abs.	%		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Aguascalientes	1328	1299	97.8	1258	94.7	1210	91.1	1313	98.9	1286	96.8	44	3.3	1168	88.0	1055	79.4	913	68.8	659	49.6	230	17.3						
Baja California	2605	2556	98.1	2405	92.3	2462	94.5	2578	99.0	2503	96.1	120	4.6	2346	90.1	2065	79.3	2059	79.0	1373	52.7	694	26.6						
Baja California Sur	777	699	90.0	660	84.9	660	84.9	762	98.1	709	91.2	63	8.1	595	76.6	549	70.7	416	53.5	419	53.9	206	26.5						
Campeche	1234	1120	90.8	980	79.4	953	77.2	1176	95.3	1088	88.2	100	8.1	834	67.6	812	65.8	347	28.1	459	37.2	192	15.6						
Coahuila	3056	2933	96.0	2635	86.2	2531	82.8	2945	96.4	2854	93.4	146	4.8	2351	76.9	1859	60.8	1426	46.7	1677	54.9	698	22.8						
Colima	806	785	97.4	737	91.4	735	91.2	797	98.9	744	92.3	75	9.3	699	86.7	592	73.4	469	58.2	479	59.4	187	23.2						
Chiapas	11886	10660	89.7	6045	50.9	4971	41.8	11040	92.9	7895	66.4	3191	26.8	3378	28.4	3329	28.0	1142	9.6	756	6.4	390	3.3						
Chihuahua	4153	3775	90.9	3208	77.2	3384	81.5	4086	98.4	3669	88.3	475	11.4	2902	69.9	2311	55.6	1552	37.4	1202	28.9	362	8.7						
Ciudad de México	4749	4732	99.6	4631	97.5	4500	94.8	4745	99.9	4537	95.5	249	5.2	4436	93.4	3826	80.6	3631	76.5	1980	41.7	1370	28.8						
Durango	3758	2921	77.7	2518	67.0	2585	68.8	3621	96.4	3199	85.1	439	11.7	2007	53.4	2449	65.2	929	24.7	900	23.9	378	10.1						
Guanajuato	7342	7043	95.9	6419	87.4	6166	84.0	7186	97.9	6934	94.4	326	4.4	5578	76.0	4866	66.3	3117	42.5	2802	38.2	1059	14.4						
Guerrero	7145	6656	93.2	3559	49.8	3997	55.9	6579	92.1	5676	79.4	934	13.1	2577	36.1	3478	48.7	1336	18.7	718	10.0	433	6.1						
Hidalgo	5020	4770	95.0	4108	81.8	3975	79.2	4907	97.7	4575	91.1	385	7.7	3474	69.2	3188	63.5	1796	35.8	1067	21.3	459	9.1						
Jalisco	8559	8092	94.5	7485	87.5	7528	88.0	8316	97.2	7959	93.0	445	5.2	6832	79.8	4923	57.5	3714	43.4	2525	29.5	896	10.5						
México	13612	12918	94.9	11742	86.3	11004	80.8	13437	98.7	13091	96.2	499	3.7	10025	73.6	10421	76.6	6487	47.7	4252	31.2	1848	13.6						
Michoacán	7573	6553	86.5	5463	72.1	5325	70.3	6667	88.0	6193	81.8	535	7.1	4615	60.9	3332	44.0	1807	23.9	988	13.0	449	5.9						
Morelos	2048	1978	96.6	1812	88.5	1872	91.4	1991	97.2	1914	93.5	115	5.6	1724	84.2	1471	71.8	1339	65.4	722	35.3	364	17.8						
Nayarit	2104	1759	83.6	1668	79.3	1528	72.6	2057	97.8	1769	84.1	309	14.7	1329	63.2	1194	56.7	690	32.8	458	21.8	215	10.2						

Continúa ►

**Tabla 6.5.2** Escuelas primarias y secundarias y planteles en educación media superior por entidad federativa, según disponibilidad de servicios básicos, tecnologías de la información y materiales e infraestructura adaptados para estudiantes con discapacidad (2020-2021)

Entidad federativa <sup>2</sup>	Servicios básicos												Tecnologías de la información						Para personas con discapacidad																		
	Total de escuelas y planteles			Electricidad			Agua potable			Servicio para lavado de manos			Sanitarios			Escuelas con servicios básicos completos <sup>3</sup>			Computadoras para propósitos pedagógicos			Conexión a internet con propósitos pedagógicos			Infraestructura adaptada			Materiales adaptados									
				Total <sup>1</sup>			Independientes			Mixtos			Abs.			%			Abs.			%			Abs.			%									
	Abs.	%		Abs.	%		Abs.	%		Abs.	%		Abs.	%		Abs.	%		Abs.	%		Abs.	%		Abs.	%		Abs.	%		Abs.	%					
Oaxaca	8959	5212	58.2	6991	78.0	6824	76.2	8575	95.7	4592	51.3	4010	44.8	2739	30.6	2888	32.2	1325	14.8	489	5.5	205	2.3														
Puebla	8801	8197	93.1	7094	80.6	7233	82.2	8543	97.1	8084	91.9	615	7.0	6196	70.4	5515	62.7	2938	33.4	1823	20.7	846	9.6														
Querétaro	2346	2238	95.4	1991	84.9	1953	83.2	2298	98.0	2183	93.1	140	6.0	1757	74.9	1531	65.3	1099	46.8	815	34.7	305	13.0														
Quintana Roo	1594	1497	93.9	1449	90.9	1373	86.1	1551	97.3	1503	94.3	70	4.4	1280	80.3	918	57.6	675	42.3	817	51.3	257	16.1														
San Luis Potosí	5285	4802	90.9	3370	63.8	3866	73.2	5140	97.3	4860	92.0	307	5.8	2804	53.1	3064	58.0	1368	25.9	926	17.5	421	8.0														
Sinaloa	3917	3692	94.3	3133	80.0	3191	81.5	3745	95.6	3515	89.7	267	6.8	2761	70.5	1871	47.8	1429	36.5	1264	32.3	626	16.0														
Sonora	2822	2720	96.4	2549	90.3	2207	78.2	2778	98.4	2688	95.3	123	4.4	2087	74.0	2136	75.7	1754	62.2	1411	50.0	680	24.1														
Tabasco	3218	3073	95.5	2084	64.8	2444	75.9	3164	98.3	3021	93.9	162	5.0	1734	53.9	1099	34.2	597	18.6	1056	32.8	528	16.4														
Tamaulipas	3537	3451	97.6	3027	85.6	3007	85.0	3491	98.7	3359	95.0	179	5.1	2690	76.1	2404	68.0	1877	53.1	1379	39.0	678	19.2														
Tlaxcala	1336	1290	96.6	1289	96.5	1237	92.6	1318	98.7	1274	95.4	67	5.0	1209	90.5	1098	82.2	795	59.5	493	36.9	168	12.6														
Veracruz	14668	13917	94.9	9296	63.4	11470	78.2	14464	98.6	12871	87.7	1718	11.7	7837	53.4	5887	40.1	3621	24.7	1822	12.4	828	5.6														
Yucatán	2467	2295	93.0	2155	87.4	2216	89.8	2398	97.2	2325	94.2	88	3.6	1959	79.4	1447	58.7	995	40.3	1038	42.1	461	18.7														
Zacatecas	3258	3140	96.4	2938	90.2	2457	75.4	3177	97.5	2879	88.4	315	9.7	2275	69.8	2174	66.7	1150	35.3	816	25.0	330	10.1														
<b>Total nacional</b>	<b>149963</b>	<b>136773</b>	<b>91.2</b>	<b>114699</b>	<b>76.5</b>	<b>114864</b>	<b>76.6</b>	<b>144845</b>	<b>96.6</b>	<b>129749</b>	<b>86.5</b>	<b>16511</b>	<b>11.0</b>	<b>94198</b>	<b>62.8</b>	<b>83752</b>	<b>55.8</b>	<b>52793</b>	<b>35.2</b>	<b>37585</b>	<b>25.1</b>	<b>16763</b>	<b>11.2</b>														

<sup>1</sup> El total de escuelas que cuentan con sanitarios no coincide con la suma de escuelas con sanitarios independientes y mixtos, porque existen recintos educativos que tienen ambos tipos.

<sup>2</sup> No se muestra la información para Nuevo León debido a inconsistencias en la información de educación primaria y secundaria.

<sup>3</sup> Escuelas que cuentan con electricidad, agua potable, servicio para lavado de manos y sanitarios.  
Abs. Cifras absolutas.

**Fuente:** Mejoradu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 97* (Ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).



Las diferencias en la disponibilidad de servicios básicos en las escuelas tienen como base la desigualdad socioeconómica que impera en el país, aunque también pueden contribuir a reproducirla. De forma regional, se puede observar que las escuelas de las entidades del sur del país tienen las mayores deficiencias en cuanto a la disponibilidad de servicios básicos, a su vez, registran los mayores niveles de marginación y pobreza. Es indispensable trabajar en el diseño de políticas educativas que permitan a la población históricamente vulnerada en el ejercicio de sus derechos romper el círculo vicioso que integran la falta de oportunidades educativas y la condición de pobreza y evitar que estas desigualdades se reproduzcan en el entorno escolar.

Indicador principal  
de seguimiento a la mejora  
continua de la educación

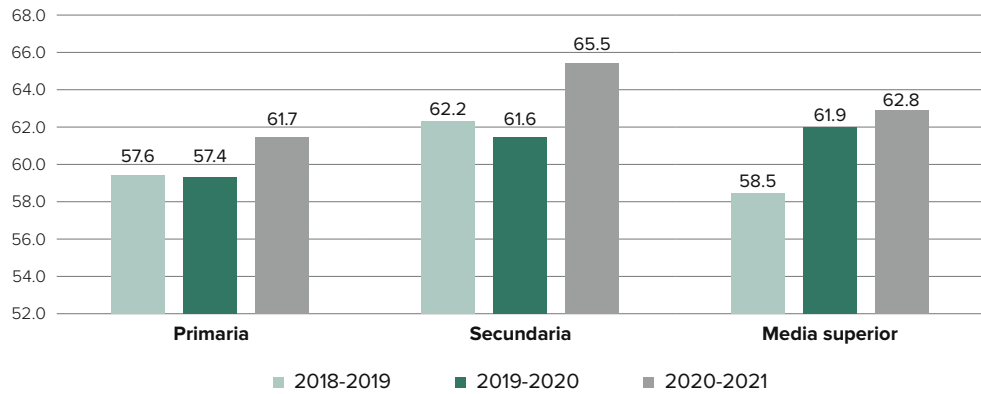
### Disponibilidad de servicios básicos en escuelas y planteles

En los últimos años se han destinado recursos con el fin de mejorar las condiciones de las escuelas mediante iniciativas como el programa “La Escuela es Nuestra”, sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, aún es considerable la cantidad de escuelas que carecen de los servicios mínimos necesarios para su funcionalidad diaria. Entre los ciclos escolares 2018-2019 y 2020-2021 se ha observado un incremento, aunque en algunos casos interrumpido, en el porcentaje de escuelas y planteles que cuenta con electricidad, agua potable, servicio de lavado de manos y sanitarios:

- En educación primaria, en el ciclo escolar 2018-2019, 57.6% de las escuelas contaba con los 4 servicios, en el ciclo 2019-2020 se registró una caída mínima de 0.2 puntos porcentuales para situarse en 57.4%, pero se recuperó de forma considerable en el ciclo 2020-2021 para alcanzar 61.7%.
- En secundaria el comportamiento fue similar, con porcentajes en los ciclos escolares en revisión de 62.2, 61.6 y 65.5%, respectivamente.
- En educación media superior, el porcentaje de planteles con acceso a los 4 servicios básicos aumentó de manera constante, aunque en proporciones menores a las deseadas. El mayor incremento se observó entre los ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020, al pasar de 58.5 a 61.9%, para el ciclo 2020-2021 la cifra fue de 62.8% (gráfica 6.5.1).

Continúa ►

**Gráfica 6.5.1** Porcentaje de escuelas y planteles que cuentan con servicios básicos\* por nivel o tipo educativo (2018-2019 a 2020-2021)



\* Electricidad, agua potable, servicio de lavado de manos y sanitarios.

Nota: en el ciclo escolar 2020-2021 no se consideraron las escuelas de educación primaria y secundaria de Nuevo León debido a inconsistencias en la información.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2018-2019 a 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2019 y 2021).

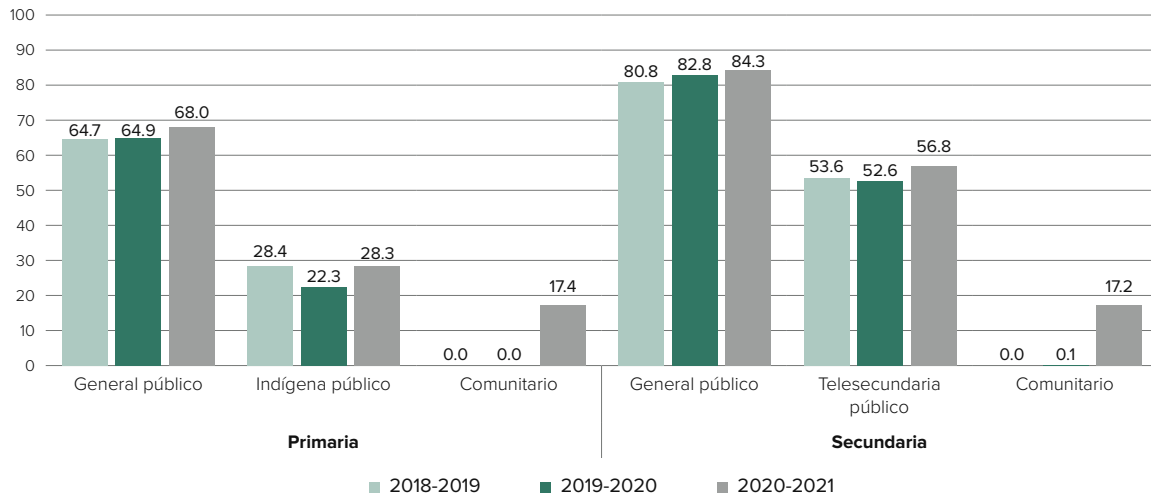
Respecto a los diferentes tipos de servicio que integran el SEN, las diferencias en el acceso a servicios básicos permanecen e incluso se acentúan (gráfica 6.5.2):

- Mientras que las primarias generales públicas aumentaron su acceso de 64.7% en el ciclo escolar 2018-2019 a 68.0% en el ciclo 2020-2021, las primarias indígenas mostraron una caída de 28.4 a 22.3% entre los mismos ciclos; sin embargo, para el 2020-2021 el indicador se recuperó, pero apenas logró situarse cerca de su valor inicial, 28.3%.
- En educación secundaria la tendencia es similar, las escuelas generales aumentaron su acceso a los servicios básicos de 80.8 a 84.3% entre los extremos de los ciclos analizados; en tanto, las telesecundarias, aunque con una caída en el ciclo escolar 2019-2020, pasaron de 53.6 a 56.8%.
- En las escuelas comunitarias, no se conocieron las características físicas de las escuelas hasta el ciclo más reciente disponible; sin embargo, como ya se ha señalado, aun no existe certeza sobre la fiabilidad del indicador en este tipo de servicio.





**Gráfica 6.5.2** Porcentaje de escuelas primarias y secundarias que cuentan con servicios básicos\*, por tipo de servicio y sostenimiento seleccionado (2018-2019 a 2020-2021)



\* Electricidad, agua potable, servicio de lavado de manos y sanitarios.

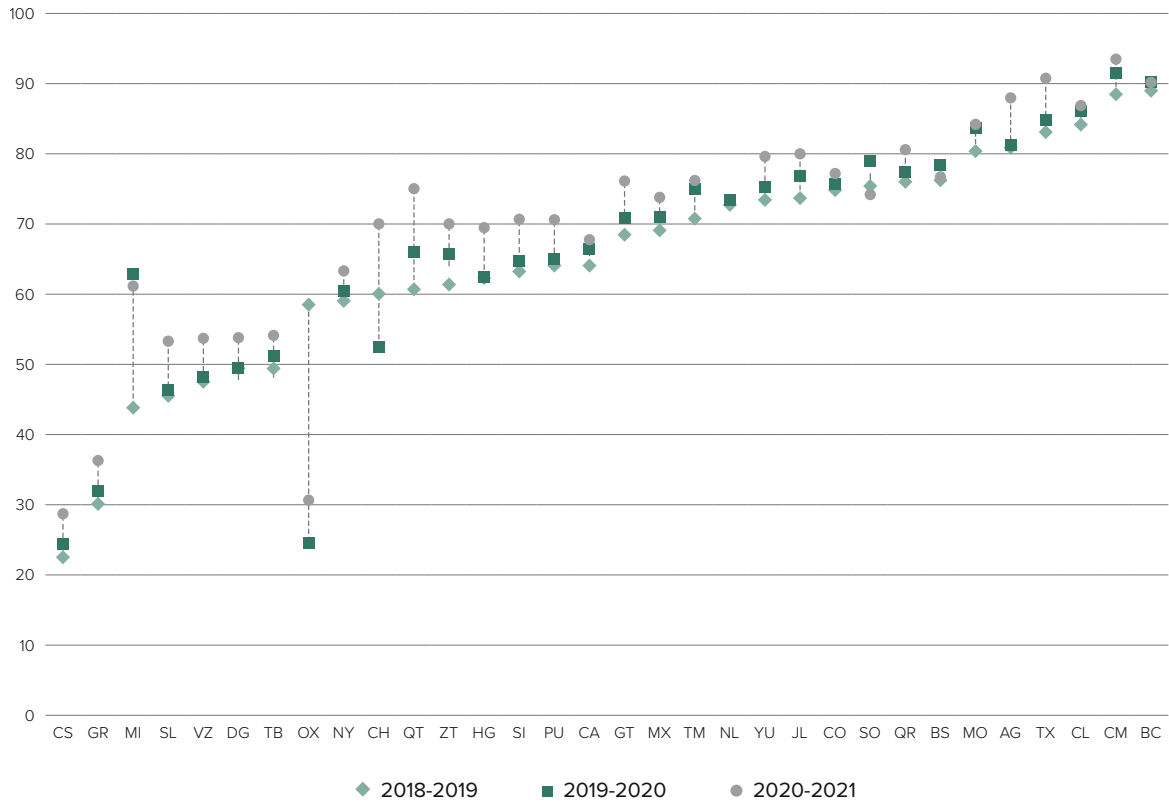
Nota: en el ciclo escolar 2020-2021 no se consideraron las escuelas de educación primaria y secundaria de Nuevo León debido a inconsistencias en la información.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2018-2019 a 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

La gráfica 6.5.3 permite obtener algunos hallazgos importantes entre las entidades federativas:

- Baja California, Ciudad de México y Colima fueron las entidades con mayor proporción de escuelas con servicios básicos completos en el ciclo escolar 2018-2019, mostraron poca variabilidad en los siguientes dos ciclos, pero se mantuvieron entre las demarcaciones con mayor acceso.
- Entidades como Querétaro y Zacatecas incrementaron su acceso a servicios básicos de manera continua; mientras que Oaxaca lo redujo para ubicarse como un estado con menor disponibilidad de éstos.
- Chiapas y Guerrero, aunque mejoraron su acceso, siguen siendo las entidades con menor disponibilidad de servicios básicos.

**Gráfica 6.5.3** Porcentaje de escuelas primarias y secundarias y planteles de educación media superior que cuentan con servicios básicos\*, por entidad federativa (2018-2019 a 2020-2021)



\* Electricidad, agua potable, servicio de lavado de manos y sanitarios.

Nota: en el ciclo escolar 2020-2021 no se presenta el indicador para Nuevo León debido a inconsistencias en la información de primaria y secundaria.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2018-2019 a 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2019 y 2021).



## 6.6 Escuelas que contaban con materiales educativos al inicio del ciclo escolar

Además de la existencia de escuelas con infraestructura adecuada y cercanas, una educación disponible significa que los espacios escolares deben proveer de materiales educativos básicos y pertinentes a todos los estudiantes. Entre éstos se encuentran los libros de texto gratuito que la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) distribuye anualmente. En las escuelas del servicio indígena –en preescolar y primaria–, adicionalmente, la Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (DGEIIB) elabora materiales diseñados específicamente para atender a la población usuaria de este tipo de servicio.

Los libros de texto son un elemento indispensable para lograr una mayor igualdad y equidad en educación básica, pues al ser gratuitos, obligatorios y nacionales, permiten que la educación tenga un punto de partida común (Celis, s/f). Como parte de la política educativa del Estado mexicano, los libros de texto han favorecido el acceso de los maestros tanto a la información que requieren para ejercer su función docente, como al manejo del conocimiento que deben enseñar; de esta manera, los libros dejan de ser sólo un recurso didáctico, para convertirse en un generador de procesos pedagógicos, cognitivos, psicológicos y culturales (Partido, 2007).

En este apartado se da cuenta del total de escuelas preescolares, primarias y secundarias –con excepción de los Cendi que imparten preescolar y de las escuelas comunitarias– que al inicio del ciclo escolar 2020-2021 contaban con libros de texto completos, así como del porcentaje de preescolares y primarias indígenas que recibieron materiales en lengua indígena de la DGEIIB.

Es relevante resaltar que la información corresponde únicamente al inicio del ciclo escolar, porque supuestamente todas las escuelas contaron con libros de texto semanas después del comienzo de las clases. La disponibilidad temprana de estos materiales contribuye a la actualización oportuna del maestro, al mismo tiempo que permite estructurar los contenidos curriculares de las asignaturas que imparten al sugerirles enfoques pedagógicos y didácticos para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, en las escuelas que no cuentan con libros al inicio del curso, los docentes pueden enfrentar limitantes para planear sus clases de forma oportuna y los alumnos no dispondrán de este recurso básico para cumplir los planes y programas de estudio, los cuales están alineados a un calendario escolar:

- Al inicio del ciclo escolar 2020-2021, la mayor proporción de preescolares con libros de texto completos se observó en las escuelas privadas, 54.2% –lo cual puede deberse a que se ubicaron, generalmente, en localidades urbanas y mejor comunicadas–, seguidas de los preescolares generales públicos, 47.7%, y de los indígenas, 41.2%. En las escuelas de servicio indígena, 16.3% recibió, igualmente, materiales en lengua indígena (tabla 6.6.1).

**Tabla 6.6.1** Escuelas con materiales educativos al inicio del ciclo escolar por nivel educativo, tipo de sostenimiento y servicio, según condición multigrado (2020-2021)

Nivel educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Total <sup>1</sup>					Multigrado <sup>2</sup>				
		Total	Contaban con libros de texto completos al inicio del ciclo		Recibieron materiales en lengua indígena de la DGEIIB		Total	Contaban con libros de texto completos al inicio del ciclo		Recibieron materiales en lengua indígena de la DGEIIB	
			Abs.	%	Abs.	%		Abs.	%	Abs.	%
Preescolar	General público	44 769	21 352	47.7	n.a.	n.a.	12 216	5 708	46.7	n.a.	n.a.
	Indígena público	9 879	4 073	41.2	1 615	16.3	5 278	2 144	40.6	945	17.9
	Privado	13 731	7 446	54.2	n.a.	n.a.	954	353	37.0	n.a.	n.a.
Primaria	General público	67 341	12 472	18.5	n.a.	n.a.	23 556	4 829	20.5	n.a.	n.a.
	Indígena público	10 307	2 457	23.8	2 772	26.9	6 720	1 698	25.3	1 743	25.9
	Privado	9 230	1 864	20.2	n.a.	n.a.	1 017	182	17.9	n.a.	n.a.
Secundaria <sup>3</sup>	General público	7 449	3 689	49.5	n.a.	n.a.	44	6	13.6	n.a.	n.a.
	Técnica público	4 470	2 195	49.1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Telesec público	18 763	3 280	17.5	n.a.	n.a.	4 519	703	15.6	n.a.	n.a.
	Para trabajadores público	202	96	47.5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

<sup>1</sup> Excluye a las escuelas del servicio comunitario.

<sup>2</sup> Se consideran preescolares multigrado a los preescolares unitarios con 2 o 3 grados; las primarias tienen esta composición cuando todos sus docentes atienden más de un grado; las secundarias multigrado son las secundarias unitarias o bidentas.

<sup>3</sup> Sólo se entregaron libros de texto gratuito a las escuelas de sostenimiento público por lo que no se incluye a las privadas de ese nivel.

Abs. Cifras absolutas.

n.a. No aplica.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

- Por el contrario, en educación primaria, el servicio indígena registró el mayor porcentaje de escuelas con libros de texto al inicio del ciclo escolar con 23.8%, seguido de las escuelas privadas con 20.2% y de las generales públicas con 18.5%; en este nivel, poco más de un cuarto de las escuelas indígenas –26.9%– recibió materiales de la DGEIIB.
- En educación secundaria, las escuelas generales y técnicas públicas tuvieron los porcentajes más altos de centros con libros de texto completos al inicio del ciclo escolar con 49.5 y 49.1%, respectivamente; le siguieron las secundarias para trabajadores con 47.5%, pero en las telesecundarias públicas la disponibilidad del recurso fue solamente de 17.5%.
- Las escuelas de organización multigrado alcanzaron menores proporciones de centros con libros de texto al inicio del ciclo escolar 2020-2021, lo cual no es deseable ya que son las escuelas en las que los docentes atienden más de un grado y estos materiales constituyen un apoyo importante para el desarrollo de las actividades en el salón de clases.
- Destacan las secundarias generales públicas, donde únicamente 6 de las 44 escuelas multigrado dispusieron de estos recursos al inicio del ciclo escolar con 13.6%; en cambio, para el total del servicio, el valor fue de 49.5%.



- El estado de México, Ciudad de México y San Luis Potosí, en preescolares con libros de texto completos, alcanzaron porcentajes por encima de 80.0% al inicio del ciclo escolar 2020-2021.
- En contraste, en Veracruz, Chihuahua, Colima, Quintana Roo, Morelos y Tlaxcala, menos de 20.0% de los preescolares contó con el recurso. En Veracruz y Chihuahua el resultado puede explicarse por el contexto geográfico y social, así como por la dispersión de las escuelas; en el resto, puede deberse a cuestiones de logística en la distribución.
- En primaria, sólo Oaxaca superó 30.0% de escuelas con libros de texto; mientras que en Nayarit únicamente 9 de las 1 030 escuelas en la entidad recibieron los libros, es decir, 0.9%. Querétaro y Colima tuvieron los menores porcentajes de escuelas con libros de texto tanto en primaria como en secundaria (tabla 6.6.2).

## 6.7 Escuelas según su estructura organizativa

La estructura organizativa de las escuelas tiene un papel fundamental en la gestión escolar, pues es uno de los factores que incide en la garantía del derecho a la educación y articula los procesos que orientan las acciones de todos los actores educativos. Para que las escuelas operen eficazmente y aseguren el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos en todos los campos formativos, el SEN establece estructuras ocupacionales.

De acuerdo con la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (Cámara de Diputados, 2019a), las estructuras ocupacionales se refieren al número y tipos de puestos y categorías de trabajo requeridos para prestar el servicio público educativo. Éstas se definen con base en el número de grupos y espacios educativos en el centro de trabajo, al alumnado inscrito y a los planes y programas de estudio, nivel y modalidad educativa correspondientes, las cuales son definidas de acuerdo con el contexto local y regional de la prestación del servicio educativo.

Entre las funciones señaladas en la estructura ocupacional de las escuelas, destacan la labor de los docentes y el liderazgo de los directivos escolares como elementos fundamentales para garantizar que la atención educativa sea adecuada. El personal con funciones directivas es aquel que está a cargo de la gestión escolar; mientras que el personal docente es quien asume la corresponsabilidad del aprendizaje de NNAJ, considerando sus capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje. A su vez, el personal docente incluye a los *docentes*, quienes imparten las asignaturas académicas y a los *docentes de especialidad* que son aquellos responsables de la enseñanza de Educación Física, Artística, Tecnología y de Idiomas.

La estadística educativa recabada mediante los cuestionarios del Formato 911 provee datos que permiten realizar una aproximación al tipo de estructura en escuelas

**Tabla 6.6.2** Escuelas con libros de texto completos al inicio del ciclo escolar por entidad federativa, según nivel educativo (2020-2021)

Entidad federativa	Preescolar			Primaria			Secundaria		
	Total <sup>1</sup>	Contaban con libros de texto completos al inicio del ciclo		Total <sup>1</sup>	Contaban con libros de texto completos al inicio del ciclo		Total <sup>1</sup>	Contaban con libros de texto completos al inicio del ciclo	
		Abs.	%		Abs.	%		Abs.	%
Aguascalientes	546	112	20.5	675	102	15.1	297	48	16.2
Baja California	1356	379	27.9	1596	187	11.7	465	202	43.4
Baja California Sur	312	199	63.8	398	60	15.1	144	85	59.0
Campeche	532	136	25.6	689	141	20.5	236	71	30.1
Coahuila	1477	1072	72.6	1780	396	22.2	435	212	48.7
Colima	314	38	12.1	457	25	5.5	146	7	4.8
Chiapas	4639	1568	33.8	6511	1808	27.8	1894	445	23.5
Chihuahua	1627	263	16.2	2444	192	7.9	695	95	13.7
Ciudad de México	2 719	2 267	83.4	3 002	770	25.6	806	630	78.2
Durango	1074	448	41.7	2 041	426	20.9	787	241	30.6
Guanajuato	3 646	1 654	45.4	4 058	465	11.5	1 472	305	20.7
Guerrero	3 245	2 212	68.2	4 043	816	20.2	1 546	488	31.6
Hidalgo	1 902	1 424	74.9	2 765	634	22.9	1 008	305	30.3
Jalisco	3 982	1 909	47.9	5 248	622	11.9	1 449	402	27.7
México	6 824	6 101	89.4	7 537	1 490	19.8	3 136	1 401	44.7
Michoacán	3 249	1 069	32.9	4 587	1 013	22.1	1 351	523	38.7
Morelos	1 160	169	14.6	1 193	202	16.9	317	75	23.7
Nayarit	815	232	28.5	1 030	9	0.9	488	134	27.5
Nuevo León	2 338	796	34.0	2 634	182	6.9	813	139	17.1
Oaxaca	3 930	2 270	57.8	4 895	1 573	32.1	2 126	796	37.4
Puebla	3 913	1 200	30.7	4 215	966	22.9	1 932	469	24.3
Querétaro	1 004	240	23.9	1 313	68	5.2	375	37	9.9
Quintana Roo	656	94	14.3	848	66	7.8	307	42	13.7
San Luis Potosí	2 201	1 821	82.7	2 623	540	20.6	1 375	399	29.0
Sinaloa	1 588	731	46.0	2 181	634	29.1	755	336	44.5
Sonora	1 289	664	51.5	1 752	321	18.3	562	237	42.2
Tabasco	1 540	899	58.4	1 873	507	27.1	648	146	22.5
Tamaulipas	1 653	927	56.1	2 220	435	19.6	582	255	43.8
Tlaxcala	601	91	15.1	711	57	8.0	285	83	29.1
Veracruz	5 905	665	11.3	8 686	1 629	18.8	2 945	324	11.0
Yucatán	953	434	45.5	1 276	303	23.7	462	186	40.3
Zacatecas	1 389	787	56.7	1 597	154	9.6	1 045	142	13.6
<b>Total nacional</b>	<b>68 379</b>	<b>32 871</b>	<b>48.1</b>	<b>86 878</b>	<b>16 793</b>	<b>19.3</b>	<b>30 884</b>	<b>9 260</b>	<b>30.0</b>

\* Excluye a las escuelas del servicio comunitario.

Abs. Cifras absolutas.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).



de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) con base en ciertas variables disponibles. Por medio de esta información es posible identificar cuatro tipos de estructura organizativa:

1. *Completa* –con o sin subdirectores de gestión o académicos–: abarca a las escuelas donde existe una plantilla de personal conformada por un director sin grupo, al menos un docente de especialidad y un equipo de docentes para cada grado –preescolar, primaria y telesecundarias– o de asignatura –secundarias generales y técnicas–.
2. *Básica*: comprende a las escuelas donde existen un director sin grupo y un equipo de docentes para cada grado –preescolar, primaria y telesecundarias– o asignatura –secundarias generales y técnicas–.
3. *Incompleta*: incluye a las escuelas donde puede existir un director con grupo o solo docentes, donde alguno de ellos se encarga de las funciones directivas. En esta estructura se encuentran las escuelas multigrado.
4. *Escuelas con líderes para la educación comunitaria*: corresponde a las escuelas a cargo de LEC, operadas en el esquema de servicio comunitario y dependientes del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe).

En este apartado se muestra la distribución de escuelas de educación básica, según su estructura organizativa. La importancia de esta información radica en el hecho de que una escuela completa, con una clara distribución de las responsabilidades entre sus miembros, así como la adecuada ejecución de sus atribuciones, permite la consecución de los fines educativos, mediante el cumplimiento de metas específicas adoptadas en instituciones escolares.

Sin embargo, el hecho de disponer de una estructura organizativa completa no garantiza que los estudiantes reciban una educación de excelencia, pues ello está relacionado con factores como la formación docente, el clima escolar y la disponibilidad de materiales educativos adecuados. Además, la estructura del SEN no considera todas las figuras educativas previamente señaladas en cada tipo de servicio: en el servicio comunitario, por ejemplo, está a cargo de los LEC, quienes reciben apoyo desde las delegaciones estatales; en el caso de los docentes de especialidad, éstos no están considerados en la estructura de las escuelas del servicio indígena y comunitario.

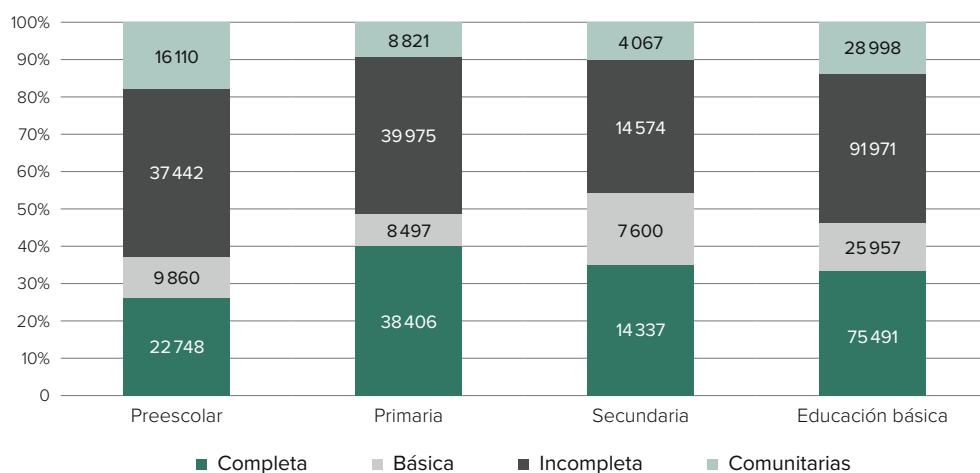
De esta forma, la intención de este estadístico es mostrar la diversidad de escuelas y de las condiciones en las que las comunidades escolares desarrollan su labor, pero sin asumir que todas las escuelas deberían contar con una estructura completa. Adicionalmente, en la sección siguiente, se muestra el porcentaje de escuelas de educación básica (excluyendo al servicio comunitario) que cuentan con director y subdirector, y el porcentaje de éstas con docentes de especialidad; estos datos permiten analizar mejor la prevalencia de estas figuras educativas en los distintos niveles y tipos de servicio de la educación básica:

- Al inicio del ciclo escolar 2020-2021, 42.7% de los preescolares del país, 41.8% de las primarias y 35.9% de las secundarias tenían una estructura incompleta. Este tipo de escuelas son una condición estructural e histórica del SEN pues la expansión de los servicios educativos de educación básica en zonas rurales y localidades pequeñas se ha basado en escuelas multigrado y telesecundarias (tabla 6.71 y gráfica 6.71).
- Las escuelas con estructura completa (con o sin subdirector) representaron 26.0, 40.1 y 35.4%, respectivamente, en los mismos niveles, y aquellas con estructura básica significaron 11.2, 8.9 y 18.7%, en ese orden. Asimismo, a cargo de LEC del Conafe: 18.4% de los preescolares, 9.2% de las primarias y 10.0% de las secundarias.

Se requiere mayor atención en los centros escolares con estructuras organizativas incompletas y que además están ubicados en contextos de alta marginación y rezago social. Se pueden adoptar políticas educativas que apunten a su atención por medio de acciones como proveer de directores itinerantes a escuelas multigrado u ofrecer capacitación a docentes para el trabajo mediante redes de tutoría, por ejemplo. No obstante, se requieren mayores esfuerzos articulados sistémicamente para fortalecer a todas las escuelas.

En el caso específico de aquellas escuelas donde hay un solo docente, el SEN tendría que asegurar que éste se apoye de redes de asistencia y orientación para desarrollar las labores directivas y pedagógicas especializadas. También es de gran importancia en este tipo de escuela la integración con la comunidad donde se asienta el centro escolar para que el docente reciba apoyos complementarios para su labor.

**Gráfica 6.71** Escuelas por nivel o tipo educativo, según estructura organizativa (2020-2021)



**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).





**Tabla 6.71** Escuelas por nivel educativo, tipo de servicio y sostenimiento, según estructura organizativa (2020-2021)

Nivel educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Total de escuelas	Estructura organizativa en 2020-2021					
			Completa		Básica	Incompleta	Comunitarias	
			Con subdirector	Sin subdirector				
Preescolar	Cendi público	Abs	945	13	327	403	202	n.a.
		%	1.1	1.4	34.6	42.6	21.4	n.a.
	General público	Abs	44 769	1381	13 053	4 836	25 499	n.a.
		%	51.1	3.1	29.2	10.8	57.0	n.a.
	Indígena público	Abs	9 879	n.a.	n.a.	1 137	8 742	n.a.
		%	11.3	n.a.	n.a.	11.5	88.5	n.a.
	Comunitario público	Abs	17 654	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	16 110
		%	20.1	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	91.3
	Privado	Abs	14 437	778	7 196	3 484	2 979	n.a.
		%	16.5	5.4	49.8	24.1	20.6	n.a.
<b>Total</b>	<b>Abs</b>	<b>87 684</b>	<b>2 172</b>	<b>20 576</b>	<b>9 860</b>	<b>37 422</b>	<b>16 110</b>	
	<b>%</b>	<b>100.0</b>	<b>2.5</b>	<b>23.5</b>	<b>11.2</b>	<b>42.7</b>	<b>18.4</b>	
Primaria	General público	Abs	67 341	6 690	24 030	5 684	30 937	n.a.
		%	70.4	9.9	35.7	8.4	45.9	n.a.
	Indígena público	Abs	10 307	n.a.	n.a.	2 236	8 071	n.a.
		%	10.8	n.a.	n.a.	21.7	78.3	n.a.
	Comunitario público	Abs	8 821	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	8 821
		%	9.2	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	100.0
	Privado	Abs	9 230	1 178	6 508	577	967	n.a.
		%	9.6	12.8	70.5	6.3	10.5	n.a.
	<b>Total</b>	<b>Abs</b>	<b>95 699</b>	<b>7 868</b>	<b>30 538</b>	<b>8 497</b>	<b>39 975</b>	<b>8 821</b>
		<b>%</b>	<b>100.0</b>	<b>8.2</b>	<b>31.9</b>	<b>8.9</b>	<b>41.8</b>	<b>9.2</b>
Secundaria	General público	Abs	7 449	3 320	2 281	1 206	642	n.a.
		%	18.4	44.6	30.6	16.2	8.6	n.a.
	Técnica público	Abs	4 470	2 182	1 764	140	384	n.a.
		%	11.0	48.8	39.5	3.1	8.6	n.a.
	Telesec público	Abs	18 763	24	180	5 948	12 611	n.a.
		%	46.2	0.1	1.0	31.7	67.2	n.a.
	Para trabajadores	Abs	202	29	81	74	18	n.a.
		%	0.5	14.4	40.1	36.6	8.9	n.a.
	Comunitario público	Abs	4 067	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	4 067
		%	10.0	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	100.0
Privado	Abs	5 627	960	3 516	232	919	n.a.	
	%	13.9	17.1	62.5	4.1	16.3	n.a.	
<b>Total</b>	<b>Abs</b>	<b>40 578</b>	<b>6 515</b>	<b>7 822</b>	<b>7 600</b>	<b>14 574</b>	<b>4 067</b>	
	<b>%</b>	<b>100.0</b>	<b>16.1</b>	<b>19.3</b>	<b>18.7</b>	<b>35.9</b>	<b>10.0</b>	

Abs. Cifras absolutas.

n.a. No aplica.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

La estructura organizativa de las escuelas está claramente diferenciada por el tipo de servicio educativo, el cual, a su vez, está relacionado con la diversidad social y cultural que caracteriza al país, con la dispersión de la población en edad escolar y con factores socioeconómicos. También hay diferencias notables entre las entidades federativas como puede apreciarse en la tabla 6.7.2:

- En educación preescolar y primaria, el mayor porcentaje de escuelas con estructura incompleta se registró en el servicio indígena: 88.5 y 78.3%, respectivamente; mientras que las escuelas públicas con mayores proporciones de estructura completa fueron de servicio general: 32.3 y 45.6%, en el mismo orden.
- En educación secundaria fueron las telesecundarias donde una mayor parte de las escuelas tuvo estructura incompleta con 67.2%; en tanto que 88.3% de las secundarias técnicas públicas y 75.2% de las generales contaron con una organización completa.
- Guanajuato, Guerrero, San Luis Potosí, Veracruz, Chiapas, Tabasco, Puebla, Zacatecas y Oaxaca fueron las entidades donde más de 50.0% de las escuelas de educación preescolar careció de un director exclusivo para las funciones de gestión, es decir, tuvieron una estructura incompleta.
- Con excepción de Guanajuato y de Puebla, en estas mismas entidades, más de la mitad de las primarias también tuvieron una estructura incompleta; mientras que en educación secundaria fueron Puebla, San Luis Potosí y Zacatecas los estados donde 50.0% o más de las escuelas careció de alguna figura educativa.
- En el caso contrario se encontraron las escuelas que tuvieron todas las figuras educativas y de gestión para una operación adecuada; destacaron Ciudad de México, Baja California, Coahuila, Colima y Baja California Sur como aquellas donde una mayor proporción de las escuelas de educación básica dispuso de una estructura completa.

La condición de estructura organizativa incompleta no representa un problema en sí, pues como se ha señalado, dicha estructura está relacionada con las características de cada tipo de servicio educativo; la problemática cobra relevancia cuando falta un modelo, programa o estrategia sistemática e integral para estas escuelas, donde confluya el apoyo para la gestión en todas sus dimensiones y para los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula, de manera que no se transgreda el derecho de NNAJ a una educación de excelencia, así como el de los docentes a laborar en condiciones adecuadas. Sin embargo, como se hará notar en los siguientes apartados, no todas las escuelas disponen un director exclusivo para las funciones de gestión escolar, lo que supone que un docente debe combinar su labor frente a grupo con estas actividades; además, no todas las escuelas cuentan con docentes de especialidad que permitan una formación integral a todos los educandos.



**Tabla 6.7.2** Escuelas por entidad federativa, según nivel educativo y estructura organizativa (2020-2021)

Entidad federativa	Preescolar						Primaria						Secundaria					
	Total de escuelas	Completa		Básica	Incompleta	Comunitarias	Total de escuelas	Completa		Básica	Incompleta	Comunitarias	Total de escuelas	Completa		Básica	Incompleta	Comunitarias
		Con subdirector	Sin subdirector					Con subdirector	Sin subdirector					Con subdirector	Sin subdirector			
Aguascalientes	665	6.8	472	4.5	23.6	16.4	713	7.2	60.2	0.6	26.8	5.3	372	31.7	16.4	14.5	33.9	3.5
Baja California	1451	3.4	48.9	22.7	19.2	5.7	1617	25.4	51.2	8.6	13.5	1.3	666	31.5	39.3	9.5	18.9	0.8
Baja California Sur	424	13.4	40.3	6.8	18.2	13.4	444	40.5	25.0	2.5	21.6	10.4	194	31.4	25.3	16.5	26.8	n.a.
Campeche	704	4.1	23.9	7.4	41.6	22.2	753	4.6	43.0	1.6	42.2	8.5	353	16.1	16.7	15.3	31.2	20.7
Coahuila	1819	4.0	34.6	12.9	32.9	15.6	1829	24.3	42.6	3.3	27.0	2.7	646	36.4	31.7	5.6	23.5	2.8
Colima	410	7.1	44.6	9.0	20.0	19.0	479	5.8	60.8	2.3	26.5	4.6	177	23.7	35.6	19.2	18.6	2.8
Chiapas	7156	0.2	9.0	2.3	54.7	32.6	8328	2.4	11.8	7.2	56.8	21.8	2560	6.5	11.6	12.9	48.0	21.0
Chihuahua	2142	0.7	30.9	5.0	39.9	21.8	2664	16.9	29.2	5.8	39.9	8.3	962	26.5	15.8	10.1	35.6	12.1
Ciudad de México	3150	23.0	51.1	18.0	7.9	n.a.	3002	63.6	30.0	1.9	4.6	n.a.	1321	56.5	32.4	3.0	8.1	n.a.
Durango	1749	3.1	18.1	5.9	34.8	34.6	2457	13.2	17.9	4.2	47.8	16.9	974	16.0	9.3	11.7	49.7	13.2
Guanajuato	4197	0.8	29.1	6.8	51.2	11.8	4358	2.8	43.8	4.9	41.7	6.9	1861	17.8	13.8	27.5	35.6	5.4
Guerrero	3862	0.4	24.4	8.1	51.9	11.6	4446	0.7	25.1	8.9	56.2	9.1	1942	8.5	16.2	28.5	31.2	15.6
Hidalgo	3098	0.4	9.7	14.9	36.3	34.8	3181	1.4	24.2	14.7	46.6	13.1	1347	16.0	10.7	29.5	30.5	13.3
Jalisco	5188	1.4	30.2	16.9	30.2	17.7	5647	2.0	39.7	9.2	42.1	7.1	2164	18.3	27.7	9.4	29.9	14.6
México	7724	3.5	31.1	18.3	38.1	7.9	7832	14.2	41.3	22.8	17.9	3.8	3939	16.4	27.4	43.9	7.6	4.6
Michoacán	4270	1.6	26.9	7.9	40.9	20.8	5001	4.2	34.3	5.1	48.1	8.3	1861	9.1	20.6	13.2	41.3	15.7
Morelos	1245	2.3	37.3	10.3	43.3	6.7	1224	9.4	63.5	2.3	22.3	2.5	545	29.9	23.1	23.5	21.7	1.8
Nayarit	1138	5.0	22.2	4.6	39.8	20.8	1203	8.5	31.5	4.2	41.4	14.4	620	17.7	17.7	5.6	45.2	13.7

Continúa ►

**Tabla 6.7.2** Escuelas por entidad federativa, según nivel educativo y estructura organizativa (2020-2021)

Entidad federativa	Primaria										Secundaria									
	Preescolar					Primaria					Secundaria					Secundaria				
	Total de escuelas	Completa		Básica	Incompleta	Comunitarias	Total de escuelas	Completa		Básica	Incompleta	Comunitarias	Total de escuelas	Completa		Básica	Incompleta	Comunitarias		
		Con subdirector	Sin subdirector					Con subdirector	Sin subdirector					Con subdirector	Sin subdirector				Con subdirector	Sin subdirector
Nuevo León	2748	5.4	28.2	33.5	18.6	12.6	2725	8.7	44.9	18.8	24.3	3.3	1174	24.7	21.1	37.0	9.1	8.1		
Oaxaca	4710	0.4	10.2	6.2	671	16.1	5545	1.4	22.4	9.0	55.4	11.7	2649	6.0	14.9	16.4	47.3	15.4		
Puebla	4898	0.3	13.7	9.7	56.9	19.3	4640	0.8	26.4	17.1	46.6	9.2	2448	9.9	19.9	11.1	50.0	9.0		
Queretaro	1584	3.7	22.5	10.6	28.2	34.8	1528	4.1	46.3	3.4	32.1	14.1	564	19.5	22.5	19.5	29.3	9.2		
Quintana Roo	797	0.0	42.9	12.9	30.1	13.2	891	0.0	63.4	5.4	26.4	4.8	472	18.4	20.6	13.6	35.0	12.5		
San Luis Potosí	3005	2.6	13.4	4.1	53.1	21.9	3142	4.1	25.0	4.0	50.4	16.5	1672	8.7	10.6	3.5	67.0	10.2		
Sinaloa	2277	0.6	20.8	6.9	43.7	26.8	2481	15.9	25.8	3.8	42.4	12.1	1009	19.9	27.7	9.7	30.2	12.5		
Sonora	1586	1.8	23.8	24.4	35.6	13.9	1798	2.5	54.3	6.7	33.9	2.6	748	24.5	23.5	8.4	39.4	4.1		
Tabasco	2064	0.3	16.3	4.3	55.3	21.3	2089	0.6	33.5	5.2	50.4	10.3	813	13.7	16.9	26.7	33.5	9.3		
Tamaulipas	2239	1.7	31.0	11.5	34.7	19.0	2355	14.7	32.7	8.4	38.4	5.7	784	28.2	20.2	8.0	41.6	2.0		
Tlaxcala	819	1.7	31.3	18.7	25.9	19.9	780	12.9	49.5	9.0	19.7	8.8	388	27.3	20.6	20.4	22.2	9.5		
Veracruz	7573	0.6	12.4	12.2	53.7	20.1	9356	3.3	22.3	9.9	57.3	7.2	3531	4.9	13.6	26.5	47.4	7.5		
Yucatán	1223	2.5	39.2	17.3	20.0	15.7	1390	3.2	58.8	4.9	24.8	8.2	657	19.0	35.9	5.9	27.1	12.0		
Zacatecas	1769	1.0	16.1	4.4	58.7	14.0	1801	10.9	22.2	0.8	54.8	11.3	1165	10.0	5.4	6.2	72.6	5.8		
<b>Total nacional</b>	<b>87684</b>	<b>2.5</b>	<b>23.5</b>	<b>11.2</b>	<b>42.7</b>	<b>18.4</b>	<b>95699</b>	<b>8.2</b>	<b>31.9</b>	<b>8.9</b>	<b>41.8</b>	<b>9.2</b>	<b>40578</b>	<b>16.1</b>	<b>19.3</b>	<b>18.7</b>	<b>35.9</b>	<b>10.0</b>		

n.a. No aplica.

**Fuente:** Mejoradu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 971* (ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).



## 6.8 Escuelas de educación básica que cuentan con director y subdirector

El personal con funciones de dirección es aquel que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicables. Este personal comprende a coordinadores de actividades, subdirectores y directores en educación básica; en la educación media superior incluye al subdirector académico, subdirector administrativo, jefe de departamento académico y jefe de departamento administrativo (Cámara de Diputados, 2019a).

Cuando una escuela cuenta con personal dedicado exclusivamente a las funciones de gestión es más probable garantizar su realización. Pero si una escuela carece de personal directivo, algunas actividades formativas y de gestión deberán ser llevadas a cabo por los docentes de asignaturas académicas, lo que implicará que un docente deba diversificar sus actividades para atender todas las demandas curriculares y de funcionamiento en las escuelas.

Sin embargo, la estructura del SEN no considera las figuras de director y de subdirector en todos los tipos de servicio. En las del servicio comunitario, la prestación del servicio público educativo se otorga por medio de los LEC –un egresado de educación secundaria o educación media superior que se ofrece como prestador de servicio a cambio de una beca para continuar sus estudios y recibe una capacitación de 6 semanas–. La mayoría de estas escuelas son unitarias –un docente atiende a todos los grados– y se compensa la figura de director escolar con estructuras de acompañamiento continuo coordinadas desde las delegaciones estatales de Conafe.

A continuación se presenta la distribución de las escuelas según el tipo de figura directiva con la que cuentan y si tienen o no subdirector o subdirectora –ya sea académico o de gestión– con el fin de describir los actores involucrados en la gestión administrativa y escolar de los centros educativos (tabla 6.8.1). Esta información excluye a las escuelas de servicio comunitario por las razones expuestas anteriormente:

Del total de escuelas en educación básica –sin considerar los cursos comunitarios– solo 1 de cada 2 cuenta con un director encargado exclusivamente de la gestión escolar y 1 de cada 10 con un subdirector de apoyo.

- Al inicio del ciclo escolar 2020-2021, 88.3% de los Cendi públicos y 80.8% de los preescolares privados contaron con un director dedicado exclusivamente a las labores de gestión escolar. Este porcentaje disminuyó a 43.0% en los preescolares generales públicos y más todavía en las escuelas del servicio indígena donde fue de 11.5%.
- A su vez, 53.7% de los preescolares generales públicos y 86.6% de los indígenas contaron con un director que, además de las funciones de gestión, se encontró a cargo de un grupo.
- Aunque la proporción de preescolares sin director fue la más baja, en los Cendi públicos alcanzó 11.7%, y en los generales públicos 3.3%.

- En educación primaria fue el servicio indígena donde una menor proporción de las escuelas tuvo un director sin grupo con 21.7%, y donde los directores con grupo fueron más frecuentes, 72.4%; en este tipo de servicio, además, 5.9% de las escuelas careció de la figura de director.
- En educación secundaria, mientras que más de 90.0% de las escuelas generales, técnicas y para trabajadores públicas tuvo un director sin grupo en el ciclo escolar 2020-2021, en las telesecundarias el porcentaje fue de 32.8%; en este tipo de servicio, 63.4% de las escuelas contó con un director con grupo.
- La figura de subdirector es poco común en educación preescolar y primaria. En el primer caso, únicamente 4.4% de los Cendi públicos, 2.6% de los preescolares generales y 2.5% de las escuelas privadas tuvieron un subdirector de gestión; asimismo, 0.0, 0.8 y 4.0% de estas escuelas, respectivamente, dispusieron de un subdirector académico. De esta forma la proporción de preescolares con ambos tipos de subdirector fue menor a 1.0% en todos los servicios observados.
- En primaria, aunque el número de escuelas generales públicas con subdirector de gestión aumentó a 5.4% y a 2.8% en aquellas con subdirector académico, la existencia de estas figuras siguió siendo sumamente baja y prácticamente inexistente en las escuelas del servicio indígena.
- En educación secundaria, donde sólo existió la figura de subdirector de gestión, aumentó el porcentaje de escuelas que contaron con este personal de apoyo, particularmente en las escuelas generales públicas y en las secundarias técnicas, con 53.7% en cada caso. Sin embargo, únicamente el 1.2% de las telesecundarias tuvieron un subdirector en plantilla ocupacional y 19.6% en el caso de las secundarias privadas.

La asignación de personal de apoyo directivo –en el caso de primarias y secundarias públicas– se realiza, generalmente, cuando las escuelas tienen 10 grupos o más para la concesión de subdirectores académicos, y 6 grupos o más para subdirectores administrativos o de gestión. Esta acción se priorizaba en escuelas de tiempo completo (existentes en el ciclo de referencia) o de jornada extendida. La razón parece ser la misma que sustenta una parte importante de la política educativa en el país: la eficiencia en el uso de los recursos para que impacten a un mayor número de beneficiarios, pero sin crearse una estrategia de atención dirigida a las escuelas pequeñas, de contextos rurales y marginados.

De acuerdo con la gráfica 6.8.1, en las escuelas de educación básica con un máximo de 50 estudiantes predominó la figura de director con grupo –alrededor de 75.0%–; después, conforme aumentó el número de alumnos, disminuyó la proporción de escuelas con directores que combinaron labores de gestión con horas de clase hasta alcanzar su mínimo en las escuelas con más de 200 estudiantes, donde poco menos del total de escuelas contó con un director exclusivo para la gestión escolar –94.9%–.



**Tabla 6.8.1** Escuelas por nivel educativo, tipo de servicio y sostenimiento, según disponibilidad y tipo de director y de subdirector (2020-2021)

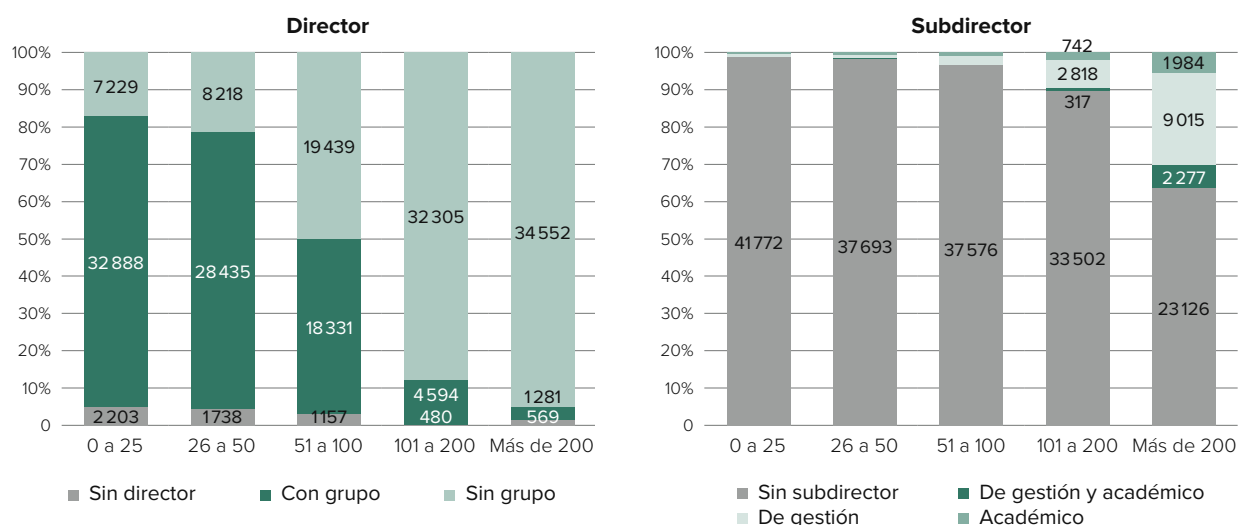
Nivel educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Total de escuelas	Director			Subdirector			
			Sin director	Con grupo	Sin grupo	Sin subdirector	De gestión y académico	De gestión	Académico
<b>Absolutos</b>									
Preescolar	Cendi público	945	111	0	834	903	0	42	0
	General público	44 769	1465	24 034	19270	43 217	49	1146	357
	Indígena público	9879	189	8 553	1137	9 873	3	3	0
	Privado	14 437	128	2 650	11659	13 400	96	367	574
Primaria	General público	67 341	2 247	28 690	36 404	59 333	2 468	3 658	1 882
	Indígena público	10 307	613	7 458	2 236	10 270	3	19	15
	Privado	9 230	65	902	8 263	7 957	141	361	771
Secundaria	General público	7 449	328	313	6 808	3 447	n.a.	4 002	n.a.
	Técnica público	4 470	236	147	4 087	2 071	n.a.	2 399	n.a.
	Telesecundaria público	18 763	714	11 897	6 152	18 540	n.a.	223	n.a.
	Para trabajadores	202	12	6	184	134	n.a.	68	n.a.
	Privado	5 627	39	879	4 709	4 524	n.a.	1 103	n.a.
<b>Porcentajes</b>									
Preescolar	Cendi público	100.0	11.7	0.0	88.3	95.6	0.0	4.4	0.0
	General público	100.0	3.3	53.7	43.0	96.5	0.1	2.6	0.8
	Indígena público	100.0	1.9	86.6	11.5	99.9	0.0	0.0	0.0
	Privado	100.0	0.9	18.4	80.8	92.8	0.7	2.5	4.0
Primaria	General público	100.0	3.3	42.6	54.1	88.1	3.7	5.4	2.8
	Indígena público	100.0	5.9	72.4	21.7	99.6	0.0	0.2	0.1
	Privado	100.0	0.7	9.8	89.5	86.2	1.5	3.9	8.4
Secundaria	General público	100.0	4.4	4.2	91.4	46.3	n.a.	53.7	n.a.
	Técnica público	100.0	5.3	3.3	91.4	46.3	n.a.	53.7	n.a.
	Telesecundaria público	100.0	3.8	63.4	32.8	98.8	n.a.	1.2	n.a.
	Para trabajadores	100.0	5.9	3.0	91.1	66.3	n.a.	33.7	n.a.
	Privado	100.0	0.7	15.6	83.7	80.4	n.a.	19.6	n.a.

n.a. No aplica.

Nota: no se incluyen las escuelas del servicio comunitario.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

**Gráfica 6.8.1** Distribución de escuelas de educación básica por número de estudiantes, según disponibilidad y tipo de director y de subdirector (2020-2021)



Nota: no se incluyen las escuelas del servicio comunitario.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

En el caso de los subdirectores, su existencia fue mínima en las escuelas que contaron con 100 alumnos como máximo; mientras que en las escuelas cuya matrícula osciló entre 101 y 200 estudiantes, una décima parte, o sea 10.4%, tuvo al menos un subdirector y alcanzó su máximo en los centros con más de 200 alumnos, donde poco más de una tercera parte –36.5%– contó con algún subdirector, en su mayoría, de apoyo a la gestión.

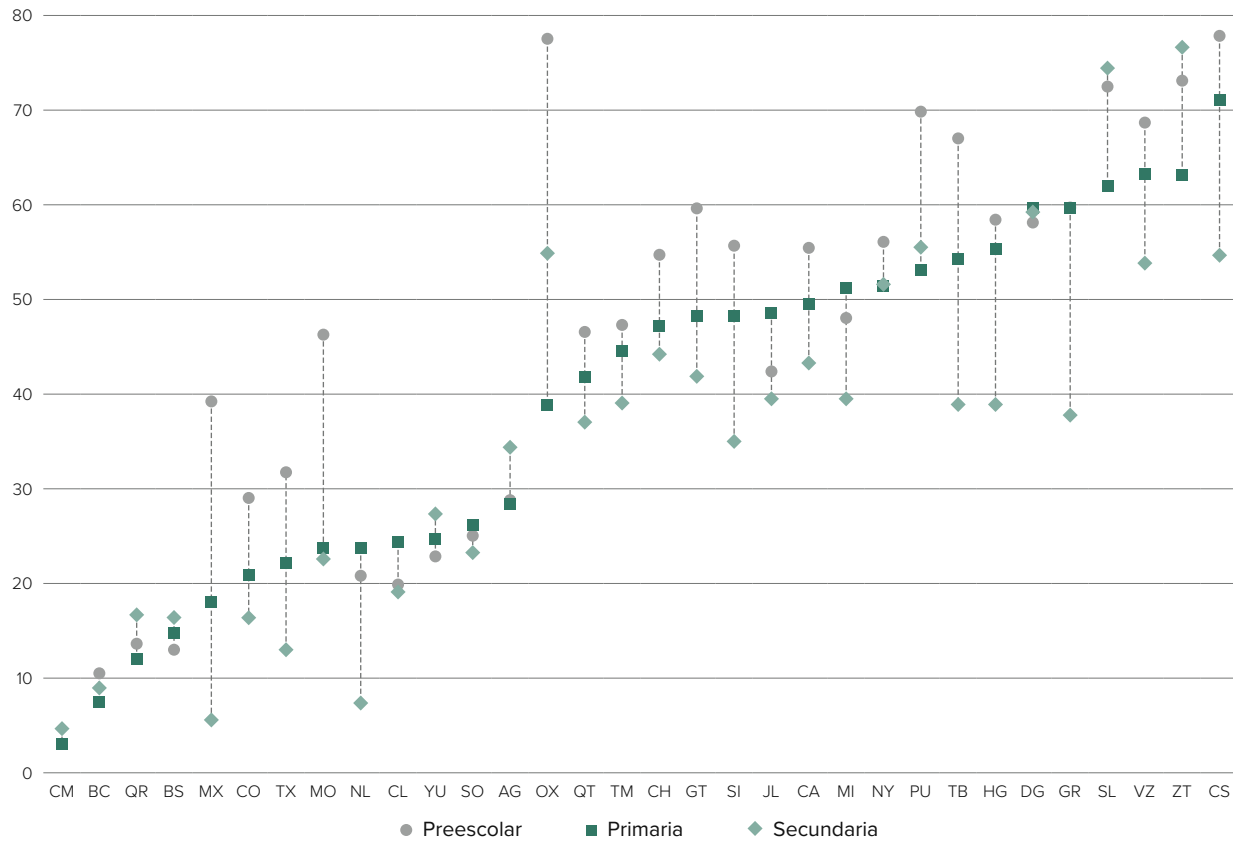
Como se ha observado hasta ahora, el mayor reto de la gestión escolar en educación básica no parece radicar en la ausencia de una figura directiva; la problemática estriba en que muchas escuelas carecen de un director a cargo exclusivamente de esas funciones; es decir, son directores con grupo. En estas escuelas puede ocurrir que los docentes se vean obligados a atender labores administrativas y pedagógicas, además de sus clases; que se presente una alta rotación de maestros; que se observe un tiempo reducido de clases; y que los docentes enfrenten dificultades en la organización del trabajo multigrado:

- En educación preescolar, San Luis Potosí, Zacatecas, Oaxaca y Chiapas registraron más de 70.0% de escuelas con director con grupo; en educación primaria, con excepción de Oaxaca, las mismas entidades tuvieron más de 60.0% de escuelas cuyo director también tuvo un grupo a cargo, a éstas se sumó Veracruz con 61.7% (gráfica 6.8.2).
- En educación secundaria, San Luis Potosí y Zacatecas alcanzaron los mayores porcentajes de escuelas en la condición referida: 74.6 y 77.1%, respectivamente.





**Gráfica 6.8.2** Porcentaje de escuelas con director con grupo por nivel educativo y entidad federativa (2020-2021)



Nota: no se incluyen las escuelas del servicio comunitario.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

- En el extremo opuesto se encontró Ciudad de México con los menores porcentajes de escuelas con director con grupo: 3.7% en preescolar, 1.8% en primaria y 3.9% en secundaria; en una situación similar estuvieron Baja California, Nuevo León, Coahuila y Baja California Sur.

La presencia de la figura directiva puede ayudar a gestionar y atender las necesidades de los alumnos y del centro escolar, tomando en consideración que es en la escuela donde prioritariamente los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen lugar. Además, su papel es relevante para promover que la comunidad donde se ubica el centro educativo colabore en los objetivos que persigue la escuela. Sin duda, una formación específica para estas tareas también tiene impacto en la gestión escolar y vale la pena insistir en una formación continua para el personal directivo, promover descargas administrativas y fortalecer el acompañamiento de la supervisión escolar a las escuelas.

6.9

**Escuelas de educación básica que cuentan con docentes de Educación Física, Artes, Idiomas y Tecnología**

Entre los docentes de educación básica se incluye a quienes imparten las asignaturas académicas y a los responsables de la enseñanza de Educación Física, Artística, Tecnología e Idiomas. Para distinguirlos, se ha optado por mencionar a los primeros como *docentes* y a los segundos como *docentes de especialidad*. Cuando en una escuela existe una estructura ocupacional que integra a estas figuras, es posible garantizar la realización de las actividades formativas de manera más completa e integral. Por ello, es deseable conocer en qué proporción de escuelas con un tipo de servicio que incluyen a este personal docente efectivamente cuentan con él.

Este indicador da cuenta de la proporción de escuelas de preescolar y primaria generales y secundaria –con excepción del servicio comunitario– que cuentan con al menos un docente de Educación Física, Artes e Idiomas. En el caso de primaria y secundaria se incluye, además, la proporción de escuelas con docentes de Tecnología. Adicionalmente, se muestra el número de estudiantes matriculados en estas escuelas, aunque no es posible asegurar que todos ellos tengan acceso a tales asignaturas, pues podrían estar dirigidas a grupos o grados específicos:

Sin considerar a los servicios indígena y comunitario, el porcentaje de escuelas de educación básica que cuentan con docentes de Educación Física, Artes, Idiomas y Tecnología, es menor en las escuelas de sostenimiento público respecto al privado.

- En todos los niveles de educación básica –sin considerar los tipos de servicio indígena y comunitario–,<sup>12</sup> el porcentaje de escuelas públicas que contaron con docentes de especialidad fue menor al observado en las escuelas de sostenimiento privado. A su vez, la proporción de estudiantes que podría tener acceso a este tipo de asignaturas es menor en las escuelas de sostenimiento público (tabla 6.9.1).
- En educación preescolar, 31.1% de los Cendi públicos y 34.0% de los preescolares generales contaron con un docente de Educación Física, en tanto que en los preescolares privados el porcentaje fue de 46.8%. La proporción de escuelas con docentes de Artes disminuyó en todos los servicios referidos, pero mantuvo la misma tendencia: 23.5, 24.6 y 28.3%, respectivamente.
- En cuanto a docentes de Idiomas, los preescolares privados aumentaron considerablemente su disponibilidad con 55.7%, mientras que 21.3% de los Cendi y sólo 5.7% de los preescolares generales públicos contaron con ellos. Lo último puede deberse al reciente fomento que se otorgó a la enseñanza del idioma inglés en las escuelas públicas mexicanas, en tanto que la misma asignatura ha sido un diferencial en la oferta educativa de las escuelas privadas desde hace años.

<sup>12</sup> Se excluyen las escuelas del servicio indígena y comunitario porque los cuestionarios del Formato 911 no recaban información sobre docentes de especialidad en estos tipos de servicio, de manera que no es posible conocer su existencia.



**Tabla 6.91** Escuelas\* y estudiantes en escuelas con docentes de especialidad por nivel educativo, tipo de servicio y sostenimiento, según tipo de docente (2020-2021)

Nivel o tipo educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Total de escuelas	Escuelas con al menos un docente de:				Total de estudiantes	Estudiantes en escuelas con al menos un docente de:			
			Educación física	Artes	Idiomas	Tecnología		Educación física	Artes	Idiomas	Tecnología
<b>Absolutos</b>											
Preescolar	Cendi público	945	294	222	201	n.a.	54 170	24 451	19 964	17 963	n.a.
	General público	44 769	15 232	11 000	2 573	n.a.	3 235 064	1 727 624	1 358 981	322 770	n.a.
Primaria	Privado	14 436	6 749	4 081	8 036	n.a.	486 659	2 86 394	180 080	2 93 089	n.a.
	General público	67 341	36 615	5 037	8 907	3 956	11 567 878	8 973 368	1 502 959	2 526 549	1 193 008
	Privado	9 229	7 482	4 702	7 526	4 535	1 222 445	1 100 075	752 057	1 039 848	740 586
	General público	7 367	5 757	5 256	5 000	5 226	2 696 751	2 308 285	2 179 483	2 021 746	2 166 424
Secundaria	Indígena público	25	2	2	2	2	2126	833	833	833	833
	Técnica pública	4 470	3 973	3 637	3 538	4 077	1 714 772	1 617 325	1 544 379	1 458 768	1 633 916
	Telesec pública	18 763	218	17	17	113	1 343 028	342 800	3 380	1 895	15 244
	Para trabajadores pública	202	18	97	93	5	15 377	1 266	9 761	8 701	586
	Para migrantes	57	1	0	0	0	1 491	19	0	0	0
	Privado	5 627	5 144	4 686	4 919	4 429	5 759 921	5 442 206	5 083 344	5 115 847	4 859 902
<b>Porcentajes</b>											
Preescolar	Cendi público	100.0	31.1	23.5	21.3	n.a.	100.0	45.1	36.9	33.2	n.a.
	General público	100.0	34.0	24.6	5.7	n.a.	100.0	53.4	42.0	10.0	n.a.
	Privado	100.0	46.8	28.3	55.7	n.a.	100.0	58.8	37.0	60.2	n.a.
Primaria	General público	100.0	54.4	7.5	13.2	5.9	100.0	77.6	13.0	21.8	10.3
	Privado	100.0	81.1	50.9	81.5	49.1	100.0	90.0	61.5	85.1	60.6
Secundaria	General público	100.0	78.1	71.3	67.9	70.9	100.0	85.6	80.8	75.0	80.3
	Indígena público	100.0	8.0	8.0	8.0	8.0	100.0	39.2	39.2	39.2	39.2
	Técnica pública	100.0	88.9	81.4	79.1	91.2	100.0	94.3	90.1	85.1	95.3
	Telesecundaria pública	100.0	1.2	0.1	0.1	0.6	100.0	2.6	0.3	0.1	1.1
Preescolar y primaria no se incluyen escuelas de los tipos de servicio indígena y comunitario; en secundaria no se incluyen escuelas del tipo de servicio comunitario.	Para trabajadores pública	100.0	8.9	48.0	46.0	2.5	100.0	8.2	63.5	56.6	3.8
	Para migrantes	100.0	1.8	0.0	0.0	0.0	100.0	1.3	0.0	0.0	0.0
Privado	100.0	91.4	83.3	87.4	78.7	100.0	94.5	88.3	88.8	84.4	

\* En preescolar y primaria no se incluyen escuelas de los tipos de servicio indígena y comunitario; en secundaria no se incluyen escuelas del tipo de servicio comunitario. n.a. No aplica.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

- El porcentaje de alumnos en preescolares con docentes de especialidad fue mayor respecto a las escuelas con este tipo de docentes en todos los servicios analizados, lo que puede explicarse porque las escuelas con docentes de especialidad suelen ser las de mayor matrícula. Por ejemplo, aun cuando sólo un tercio, 34%, de los preescolares generales públicos contó con un docente de Educación Física; en estos preescolares estuvieron matriculados más de la mitad de todos los estudiantes que acudieron a este tipo de servicio, 53.4%.
- En educación primaria fue más evidente la diferencia en la disponibilidad de docentes de especialidad entre las escuelas generales públicas y las privadas. Mientras que más de 80% de las escuelas privadas contaba con un docente de Educación Física y de Idiomas, en las públicas los porcentajes fueron de 54.4 y 13.2%, respectivamente.
- En las escuelas generales públicas, 7.5% tuvo un docente de Artes, contra el 50.9% de las primarias privadas. En este nivel existió la figura de docente de actividades tecnológicas, cuya disponibilidad fue muy parecida a la observada en docentes de artes: 5.9% en primarias generales públicas y 49.1% en privadas.
- El porcentaje de estudiantes en primarias con docentes de especialidad mostró el mismo comportamiento que en educación preescolar; destacó el caso de docentes de Educación Física, donde 90% de los alumnos de escuelas privadas pudo tener acceso a estos docentes, lo mismo que 77.6% de los alumnos de primarias públicas.

En educación secundaria la existencia de docentes de especialidad también es más común en las escuelas de sostenimiento privado, pero las generales y técnicas públicas mostraron alta disponibilidad de docentes de esta naturaleza. No obstante, en las secundarias para migrantes y para trabajadores es poco probable que los alumnos tengan acceso a estos docentes.

La existencia de docentes de especialidad es prácticamente nula en las telesecundarias debido a las características propias del tipo de servicio, pues está diseñado para que un docente esté a cargo de un grupo y no de una asignatura. Esto podría significar una limitante para la formación integral de los estudiantes que acuden a este servicio, especialmente en el caso de Artes o Idiomas. Por lo general, al igual que ocurre con todas las escuelas multigrado, los docentes suelen hacerse cargo de atender estos campos, contribuyendo con ello a la formación integral de los estudiantes.

En las entidades federativas, aun cuando la mayor y menor disponibilidad de docentes de especialidad muestra variaciones por nivel y especialidad específica, las entidades del sur y sureste del país tienen los menores porcentajes (tabla 6.9.2).

- En educación secundaria, Oaxaca, Chiapas, San Luis Potosí, Veracruz y Zacatecas tuvieron la menor disponibilidad de docentes de todas las especialidades.
- Ciudad de México, Baja California y Coahuila fueron las entidades cuyas escuelas tenían mayor presencia de docentes para asignaturas especiales.

**Tabla 6.9.2** Porcentaje de escuelas\* con docentes de especialidad por entidad federativa, según tipo de docente (2020-2021)

Entidad federativa	Preescolar				Primaria				Secundaria					
	Total de escuelas (Abs.)	Porcentaje de escuelas con al menos un docente de:			Total de escuelas (Abs.)	Porcentaje de escuelas con al menos un docente de:			Total de escuelas (Abs.)	Porcentaje de escuelas con al menos un docente de:				
		Educación física	Artes	Idiomas		Educación física	Artes	Tecnología		Educación física	Artes	Tecnología		
Agascalientes	546	80.2	54.9	32.1	675	91.7	13.2	62.2	10.1	359	52.1	51.0	53.2	48.5
Baja California	1312	29.1	47.3	25.1	1526	85.8	12.1	27.1	18.0	661	81.4	78.1	76.7	76.1
Baja California Sur	334	68.3	47.3	29.6	398	77.1	14.1	38.4	9.8	194	60.8	56.7	57.7	57.2
Campeche	423	55.6	32.4	23.6	638	76.3	10.8	19.4	11.0	280	41.1	40.0	38.9	38.9
Coahuila	1534	46.7	28.6	14.3	1780	75.3	14.6	50.8	7.0	628	76.0	70.9	70.5	70.9
Colima	331	72.5	45.0	26.6	457	92.1	14.0	53.0	12.3	172	61.0	61.0	63.4	59.3
Chiapas	2715	33.5	32.6	5.5	3683	37.8	10.8	4.9	5.6	2 023	24.7	23.5	22.9	22.9
Chihuahua	1466	62.1	38.4	11.7	2 098	68.8	19.3	14.0	9.1	846	49.9	36.3	20.3	41.7
Ciudad de México	3 150	63.6	45.8	56.2	3 002	94.9	31.8	57.6	28.9	1 321	93.9	90.5	92.4	88.0
Durango	991	39.7	34.1	9.6	1 824	43.0	15.6	15.1	11.7	845	27.1	24.4	26.7	28.4
Guanajuato	3 688	30.2	29.5	12.2	4 053	56.8	6.9	12.9	5.7	1 760	34.8	33.2	32.4	32.2
Guerrero	2 351	50.7	16.0	11.4	3 033	58.5	5.4	14.8	15.9	1 639	32.3	29.0	27.6	31.9
Hidalgo	1 424	7.4	15.2	14.8	2 155	40.2	7.6	15.3	9.2	1 168	32.4	30.6	31.4	29.0
Jalisco	4 032	34.5	28.4	11.5	5 144	51.7	10.0	10.8	6.7	1 848	60.0	56.8	54.9	52.8
México	6 749	35.6	19.6	27.4	7 374	59.2	30.0	19.1	28.3	3 758	43.8	39.6	41.2	40.3
Michoacán	3 057	48.9	15.4	11.4	4 355	59.6	5.2	11.8	13.7	1 568	39.0	36.7	31.5	37.8
Morelos	1 143	57.7	27.6	20.2	1 181	89.2	13.0	68.8	13.9	535	65.4	61.3	61.9	59.6
Nayarit	666	66.1	32.7	15.6	830	68.4	12.3	18.2	8.3	535	38.9	35.1	34.2	31.0

Continúa ▲

**Tabla 6.9.2** Porcentaje de escuelas\* con docentes de especialidad por entidad federativa, según tipo de docente (2020-2021)

Entidad federativa	Preescolar				Primaria				Secundaria					
	Total de escuelas (Abs.)	Porcentaje de escuelas con al menos un docente de:			Total de escuelas (Abs.)	Porcentaje de escuelas con al menos un docente de:			Total de escuelas (Abs.)	Porcentaje de escuelas con al menos un docente de:				
		Educación física	Artes	Idiomas		Educación física	Artes	Idiomas		Educación física	Artes	Idiomas	Tecnología	
Nuevo León	2 355	16.2	32.3	5.9	2 634	46.1	5.8	39.4	5.0	1079	45.4	30.2	26.9	36.9
Oaxaca	2132	33.9	11.9	9.0	3120	62.8	4.5	7.3	4.7	2241	24.7	19.0	20.0	24.8
Puebla	2 999	23.8	17.7	10.6	3 468	42.3	5.3	11.0	3.9	2 227	36.5	24.6	27.3	27.3
Querétaro	947	37.9	29.7	28.6	1 239	76.1	13.7	18.5	13.0	512	51.4	50.8	49.4	49.6
Quintana Roo	582	66.5	42.8	24.7	774	82.8	11.5	26.2	8.9	413	56.4	54.5	56.2	52.5
San Luis Potosí	1782	33.6	26.3	11.1	2 280	51.0	7.7	11.8	6.7	1502	23.6	21.6	22.3	21.3
Sinaloa	1607	24.5	24.5	22.2	2 147	49.7	19.6	37.2	10.0	883	57.6	56.4	54.2	52.2
Sonora	1131	37.4	14.5	16.9	1642	64.7	5.7	37.6	7.1	717	51.2	48.1	48.7	48.1
Tabasco	1444	25.9	26.4	10.0	1774	47.7	19.5	9.1	3.7	737	35.7	33.8	35.3	33.1
Tamaulipas	1767	27.3	23.5	59.1	2 220	44.9	6.7	74.6	10.5	768	55.2	48.8	48.8	49.9
Tlaxcala	615	45.0	13.8	20.2	697	75.3	19.8	31.1	19.4	351	58.4	50.1	55.3	62.4
Veracruz	4 768	18.7	11.6	6.1	7 640	38.2	4.5	7.5	6.4	3 266	21.7	22.1	21.4	21.0
Yucatán	690	74.9	46.8	31.0	1 132	87.0	62.3	34.3	8.7	578	64.0	61.8	62.3	56.6
Zacatecas	1419	34.9	17.8	4.9	1 597	73.5	3.5	12.2	3.4	1 097	16.9	15.0	15.9	15.9
<b>Total nacional</b>	<b>60150</b>	<b>37.0</b>	<b>25.4</b>	<b>18.0</b>	<b>76570</b>	<b>57.6</b>	<b>12.7</b>	<b>21.5</b>	<b>11.1</b>	<b>36511</b>	<b>41.4</b>	<b>37.5</b>	<b>37.2</b>	<b>37.9</b>

\* En preescolar y primaria no se incluyen escuelas de los tipos de servicio indígena y comunitario; en secundaria no se incluyen escuelas del tipo de servicio comunitario.

Abs. Cifras absolutas.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estratísticas Continuas del Formato 911* (ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

## 6.10 Participación social en educación<sup>13</sup>

La participación social en la educación es un puente para que la comunidad escolar y las autoridades educativas contribuyan a la construcción de una cultura de colaboración mediante la intervención de los ciudadanos en la toma de decisiones respecto al manejo de los recursos y las acciones que tienen un impacto en el desarrollo escolar (SEP, 2015). El involucramiento de la sociedad es un elemento central para el proceso de mejora continua de la educación. Por un lado, madres, padres de familia y tutores tienen la obligación de hacer lo posible para que, sin discriminación alguna, sus hijas, hijos o tutorados accedan a la educación que ofrece el Estado. Por otro lado, la participación social puede incidir en la práctica de una educación digna, cuando la comunidad contribuye a que la escuela sea un espacio donde las personas se relacionan con reconocimiento, respeto y ejercicio de sus derechos, especialmente si existen conflictos o puntos de vista contrarios con docentes o autoridades escolares (Mejoredu, 2020).

La participación social en la educación no sólo se enmarca en el contexto local. Existen consejos de participación en los diferentes niveles de gobierno, a saber: Consejo Nacional de Participación Social en Educación (Conapase), Consejo Estatal de Participación Social en Educación (CEPSE), Consejo Municipal de Participación Social en Educación (CMPSE) y Consejo Escolar de Participación Social en Educación (CEPS). Estos consejos pueden influir en las políticas y programas educativos a nivel federal, estatal o municipal, así como observar que dichos programas sean equitativos –diferenciados, pertinentes, inclusivos– y se orienten a garantizar una buena educación con justicia social al alcance de todas y todos.

Con base en los registros administrativos del Conapase, este apartado ofrece una aproximación al involucramiento de la sociedad en los procesos educativos en sus ámbitos más locales. Por una parte, se muestra el número de escuelas que realizaron una sesión de instalación –y de cierre– de un CEPS, lo que permite determinar si cuentan con esta forma de organización; también se ofrece información sobre el número y tipos de comités creados en su seno. Adicionalmente, se muestra el porcentaje de municipios que cuentan con un CMPSE; esta información es útil para reflejar el grado de involucramiento de las unidades administrativas y políticas más pequeñas del país en la educación pues poco se tiene conocimiento de su participación, aunque pueden ser actores que impulsen la mejora de las escuelas.

<sup>13</sup> La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación agradece al Consejo Nacional de Participación Social en Educación, de la Secretaría de Educación Pública, el acceso a los registros administrativos utilizados en esta sección, así como el apoyo otorgado por el personal de la Dirección Operativa para aclarar las dudas surgidas durante el procesamiento y análisis de los datos.

Los datos corresponden al ciclo escolar 2020-2021, de manera que los resultados pueden estar relacionados con la contingencia sanitaria por covid-19; sin embargo, se carece de información de otros ciclos que permita observar la tendencia del indicador y hacer notar si dicha contingencia afectó la participación de la sociedad en los procesos educativos.

Los CEPS son espacios donde convergen docentes, directivos, madres y padres de familia y representantes de sus asociaciones, exalumnos, representantes de las organizaciones sindicales y otros miembros de la comunidad interesados en el adecuado desarrollo de la escuela con el propósito de participar en actividades que fortalezcan la atención educativa de manera equitativa, con transparencia y rendición de cuentas. Están integrados por un presidente, que será una madre o padre de familia con hija o hijo inscrito en la escuela; un secretario técnico o asesor, que será el director o directora escolar; integrantes de la asociación de madres y padres de familia; profesores y profesoras de la institución educativa y madres y padres de familia y tutores de alumnos. Los CEPS se reúnen por lo menos 3 veces a lo largo del ciclo escolar con la finalidad de construir un plan de trabajo, establecer los comités necesarios para su cumplimiento y evaluar sus actividades (SEP, 2015).

Las facultades de los CEPS incluyen: coadyuvar para que los resultados de las evaluaciones al SEN contribuyan a la mejora continua de la educación; proponer estímulos y reconocimientos de carácter social a alumnos, docentes, directivos y empleados de la escuela que propicien la vinculación con la comunidad; coadyuvar en temas que permitan la salvaguarda del libre desarrollo de la personalidad, integridad y derechos humanos de la comunidad educativa; contribuir a reducir las condiciones sociales adversas que influyan en la educación; ejecutar las acciones de participación, coordinación y difusión necesarias para la protección civil y la emergencia escolar, de acuerdo con las características y necesidades de las personas con discapacidad; promover cooperativas con la participación de la comunidad educativa, las cuales tendrán un compromiso para fomentar estilos de vida saludables en la alimentación de los educandos; coadyuvar en la dignificación de los planteles educativos por medio del Comité Escolar de Administración Participativa; y realizar actividades encaminadas al beneficio de la propia escuela (Cámara de Diputados, 2019b).

Al final del ciclo escolar 2020-2021, 154 459 de las 198 310 escuelas de educación básica –sin considerar los cursos comunitarios– llevaron a cabo una sesión de instalación de CEPS, lo que representa 77.9% del total de escuelas. Asimismo, 134 918 (68.0%) realizaron una sesión de cierre. En general, a medida que aumenta el nivel educativo, también lo hace el porcentaje de escuelas que realizaron una sesión de instalación y cierre de CEPS (tabla 6.10.1):

- En educación inicial, 36.5% de las escuelas registraron una sesión de instalación y 29.3% una sesión de cierre; en preescolar ambos porcentajes fueron de 79.4 y 70.4%, respectivamente.





**Tabla 6.10.1** Escuelas con Consejo Escolar de Participación Social por nivel educativo, tipo de servicio y sostenimiento (fin del ciclo escolar 2020-2021)

Nivel o tipo educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Total de escuelas	CEPS			
			Sesión de instalación		Sesión de cierre	
			Abs.	%	Abs.	%
Inicial	General público	1238	215	17.4	177	14.3
	Indígena público	1938	1106	57.1	902	46.5
	Privado	1715	466	27.2	352	20.5
	<b>Total</b>	<b>4891</b>	<b>1787</b>	<b>36.5</b>	<b>1431</b>	<b>29.2</b>
Preescolar	Cendi público	945	518	54.8	390	41.3
	General público	44 769	37 077	82.8	33 321	74.4
	Indígena público	9 879	6 026	61.0	5 045	51.1
	Privado	14 437	11 955	82.8	10 558	73.1
	<b>Total</b>	<b>70 030</b>	<b>55 576</b>	<b>79.4</b>	<b>49 314</b>	<b>70.4</b>
Primaria	General público	67 341	53 592	79.6	46 432	69.0
	Indígena público	10 307	6 007	58.3	4 825	46.8
	Privado	9 230	8 063	87.4	7 203	78.0
	<b>Total</b>	<b>86 878</b>	<b>67 662</b>	<b>77.9</b>	<b>58 460</b>	<b>67.3</b>
Secundaria	General público	7 449	6 052	81.2	5 330	71.6
	Técnica público	4 470	3 335	74.6	2 858	63.9
	Telesec público	18 763	15 075	80.3	13 174	70.2
	Trabajadores público	202	170	84.2	147	72.8
	Privado	5 627	4 802	85.3	4 204	74.7
	<b>Total</b>	<b>36 511</b>	<b>29 434</b>	<b>80.6</b>	<b>25 713</b>	<b>70.4</b>
CAM	Público	1 611	1 359	84.4	1 126	69.8
	Privado	56	26	46.4	20	35.7
	<b>Total</b>	<b>1 667</b>	<b>1 385</b>	<b>83.1</b>	<b>1 146</b>	<b>68.7</b>

Abs. Cifras absolutas.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en el *Registro de Consejos de Participación Escolar en la Educación* (fin del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-Conapase, 2021).

- En primaria se observó un ligero decremento respecto al nivel previo para ubicarse en 77.9% de escuelas con sesión de instalación y 67.3% con sesión de cierre.
- En secundaria nuevamente aumentó el porcentaje de escuelas tanto con instalación de CEPS (80.6%) como con sesión de cierre (70.4%).
- En el caso de los CAM, 83.1% instalaron un CEPS y 68.7% organizaron una sesión para su cierre.

Existen notables diferencias en cuanto a la participación de la sociedad en la educación según el tipo de servicio educativo, las cuales tienden a favorecer a las escuelas ubicadas en contextos urbanos y de baja marginación:

- En educación inicial, el porcentaje de escuelas con instalación de CEPS fue mayor en el servicio indígena con 57.1%, respecto al servicio general público con 17.4% y privado con 27.2%, lo que podría significar una mayor participación de las madres y padres de familia y de la comunidad en general en este servicio educativo. Lo mismo se observó en cuanto a las sesiones de cierre: 46.5, 14.3 y 20.5%, respectivamente.
- En educación preescolar, 82.8% de las escuelas generales públicas y privadas registraron una sesión de instalación de CEPS, mientras que en los preescolares indígenas fue 61.0%. En cuanto a sesiones de cierre, los porcentajes fueron 74.4% para preescolares generales públicos, 73.1% para privados y 51.1% en el caso de los preescolares indígenas. En educación primaria el comportamiento fue muy similar.
- En secundaria, el mayor porcentaje de escuelas con instalación de CEPS se observó en aquellas de sostenimiento privado con 85.3% y el menor en las escuelas del servicio técnico público con 74.6%; estos tipos de servicio también registraron el mayor y menor porcentaje de sesión de cierre: 74.7 y 63.9%, respectivamente.
- En cuanto a los CAM, casi el doble de los centros de sostenimiento público instaló un CEPS –84.4%– respecto a los centros privados –46.4%–; para sesiones de cierre el hallazgo es el mismo, con porcentajes de 69.9 y 35.7%, respectivamente.

No todas las escuelas que contaban con un CEPS en el ciclo escolar 2020-2021 –es decir, que realizaron una sesión de instalación o cierre– crearon un comité para atender objetivos específicos sobre algún aspecto de la vida escolar (tabla 6.10.2):

- En educación inicial, 77.6% de las escuelas que sesionaron crearon al menos uno, en preescolar fue 83.9%, en primaria 84.1% y en secundaria 83.0%. En el caso de los CAM, 80.4% de los centros que sesionaron reportó la creación de al menos un comité.
- Por tipo de servicio y sostenimiento también se observaron diferencias en torno a la creación de comités. En el caso de la educación inicial destacó 82.8% de las escuelas generales públicas con sesión de instalación o cierre crearon al menos un comité, mientras que de las escuelas indígenas que sesionaron, 76.8% creó un comité. A pesar de que las escuelas del servicio indígena sesionaron en mayor medida, la proporción que dio cabida a un comité fue menor en comparación con las escuelas generales.
- En educación preescolar y primaria las escuelas generales públicas sustentaron los mayores porcentajes de comités creados, 85.3 y 84.5%, respectivamente; en tanto que los preescolares de Cendi y las primarias indígenas registraron los menores, 73.6 y 81.1%, en ese orden.
- En educación secundaria, aquellas diseñadas para atender a jóvenes que trabajan, y las telesecundarias tuvieron los porcentajes más altos de comités creados, 85.3 y 85.0%, respectivamente; mientras que las secundarias



En 8 de cada 10 escuelas de educación básica –sin contar a las comunitarias– tenían instalado un CEPS, aunque no todas formaron comités para atender objetivos específicos sobre algún aspecto de la vida escolar.



**Tabla 6.10.2** Escuelas con Consejo Escolar de Participación Social\* con al menos un comité creado (fin del ciclo escolar 2020-2021)

Nivel o tipo educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Total de escuelas con sesión de instalación o cierre	Escuelas con al menos un comité	
			Abs.	%
Inicial	General público	215	178	82.8
	Indígena público	1107	850	76.8
	Privado	467	360	77.1
	<b>Total</b>	<b>1789</b>	<b>1388</b>	<b>77.6</b>
Preescolar	Cendi público	518	381	73.6
	General público	37 093	31 633	85.3
	Indígena público	6 034	5 000	82.9
	Privado	11 983	9 636	80.4
	<b>Total</b>	<b>55 628</b>	<b>46 650</b>	<b>83.9</b>
Primaria	General público	53 612	45 310	84.5
	Indígena público	6 011	4 873	81.1
	Privado	8 069	6 716	83.2
	<b>Total</b>	<b>67 692</b>	<b>56 899</b>	<b>84.1</b>
Secundaria	General público	6 055	4 851	80.1
	Técnica público	3 337	2 749	82.4
	Telesecundaria público	15 081	12 813	85.0
	Trabajadores público	170	145	85.3
	Privado	4 808	3 891	80.9
	<b>Total</b>	<b>29 451</b>	<b>24 449</b>	<b>83.0</b>
CAM	Público	1 359	1 092	80.4
	Privado	26	22	84.6
	<b>Total</b>	<b>1 385</b>	<b>1 114</b>	<b>80.4</b>

\* Con registro de sesión de instalación o cierre del CEPS.

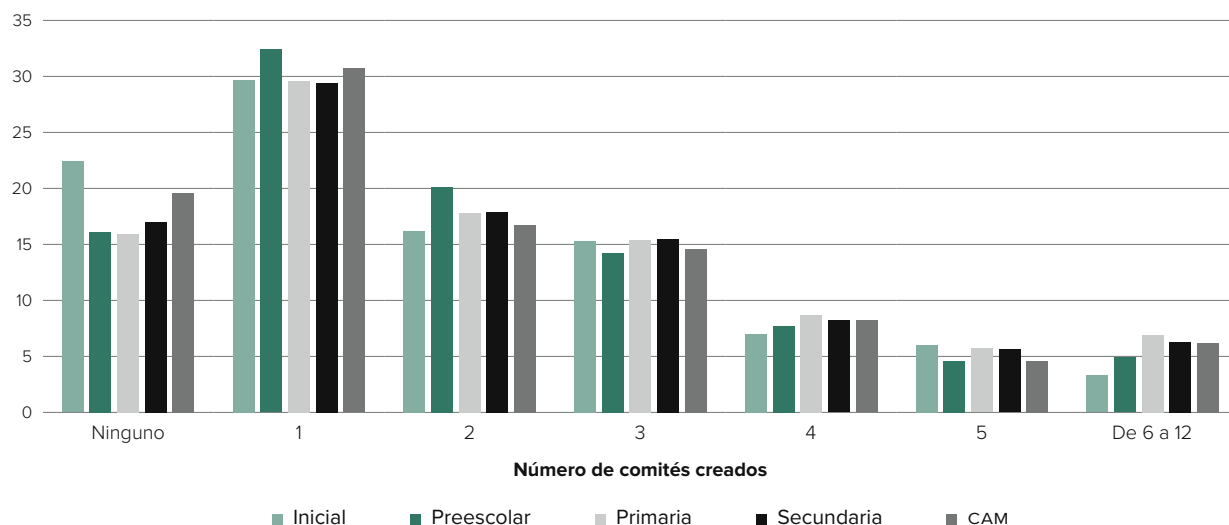
Abs. Cifras absolutas.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en el *Registro de Consejos de Participación Escolar en la Educación* (fin del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-Conapase, 2021).

generales públicas y las de sostenimiento privado fueron las que menos comités crearon con 80.1 y 80.9%, en ese orden.

- En los CAM, 80.4% de los centros públicos que sesionaron crearon un comité, mientras que en los privados fue de 84.6%.
- La mayoría de las escuelas que contaron con un CEPS crearon un solo comité: 29.7% en inicial, 32.4% en preescolar, 29.6% en primaria, 29.4% en secundaria y 30.7% en los CAM (gráfica 6.10.1).
- Los que crearon dos comités rondaron entre 16.2% en inicial y 20.1% en preescolar, mientras que aquellos con tres comités alcanzaron su mínimo en preescolar con 14.2% y su máximo en secundaria con 15.5%.

**Gráfica 6.10.1** Porcentaje de escuelas con Consejo Escolar de Participación Social\* por número de comités creados, según nivel educativo (fin del ciclo escolar 2020-2021)



\* Con registro de sesión de instalación o cierre del CEPS.

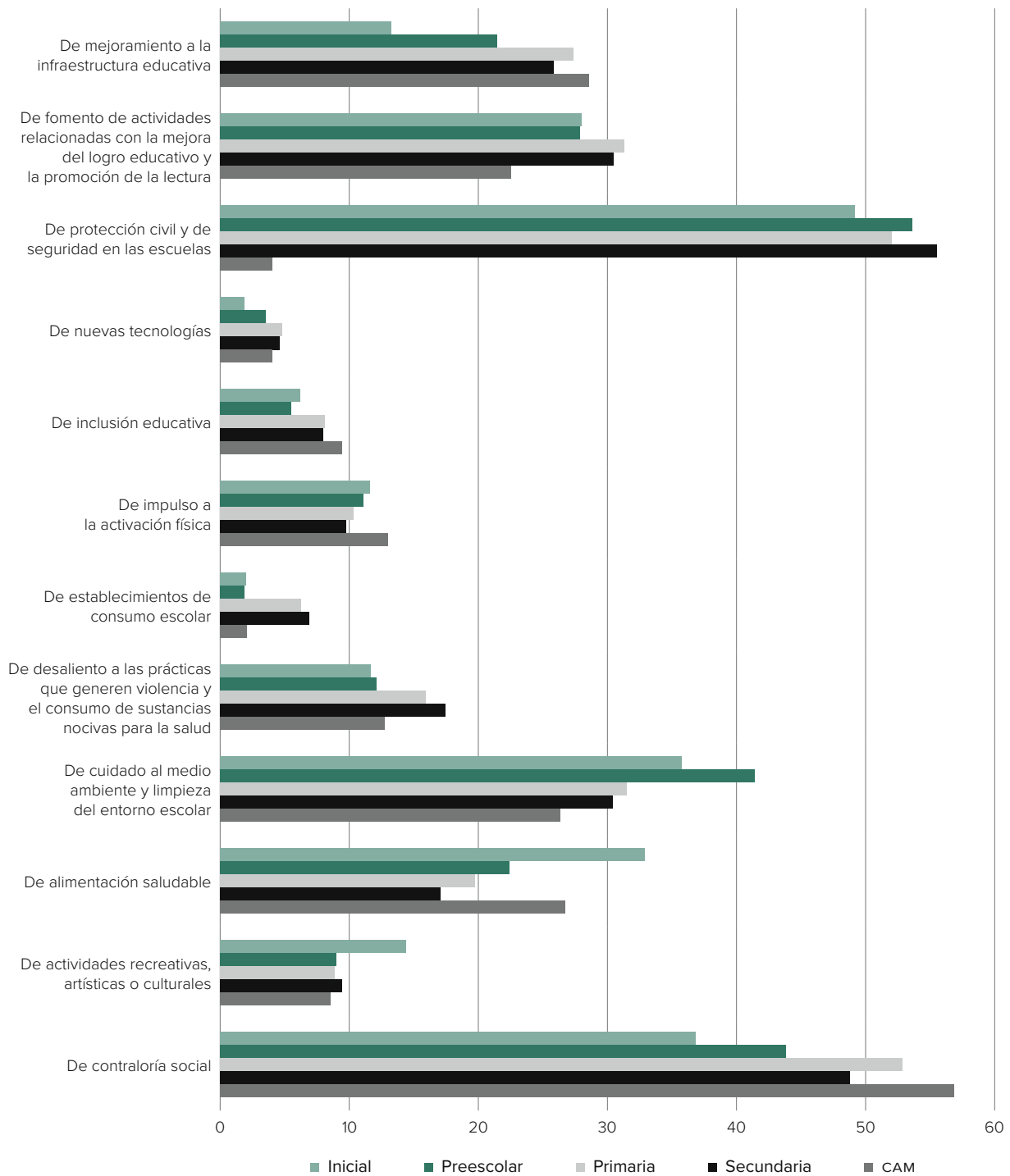
**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en el *Registro de Consejos de Participación Escolar en la Educación* (fin del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-Conapase, 2021).

- La proporción de escuelas con CEPS que crearon 4, 5 o un mayor número de comités –contabilizados de forma independiente– no alcanzó 10.0% en ninguno de los niveles y servicios analizados.
- El tipo de comité más común en las escuelas de educación básica correspondió al de protección civil y de seguridad, con porcentajes de 49.4% en educación inicial, 53.7% en preescolar, 52.2% en primaria y 55.7% en secundaria. Los comités de contraloría social también registraron altos porcentajes: 36.9, 43.9, 53.0 y 49%, en el mismo orden.
- En contraste, los comités de nuevas tecnologías, de inclusión educativa, de establecimientos de consumo escolar y de actividades recreativas, artísticas o culturales fueron los menos frecuentes.
- En el caso de los CAM, el comité más común fue el de contraloría social con 57.1%, mientras que los menos usuales fueron los de establecimientos de consumo escolar, de nuevas tecnologías y el de protección civil y de seguridad en las escuelas (gráfica 6.10.2).

Lo anterior tiene que ver con la importancia que tiene cada tipo de comité para la comunidad escolar, así como con los recursos humanos, materiales y económicos necesarios para su operación. La protección civil es indispensable para garantizar la seguridad de los estudiantes en la educación básica. En cambio, crear un comité de nuevas tecnologías requiere de recursos humanos y tecnológicos, cuyo costo no siempre resulta asequible para la comunidad escolar.



**Gráfica 6.10.2** Porcentaje de escuelas con Consejo Escolar de Participación Social\*, según tipo de comité creado (fin del ciclo escolar 2020-2021)



\* Con registro de sesión de instalación o cierre del CEPS.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en el *Registro de Consejos de Participación Escolar en la Educación* (fin de ciclo escolar 2020-2021) (SEP-Conapase, 2021).

Los CMPSE son instancias de consulta, orientación, colaboración y apoyo, cuyo propósito es participar en actividades tendientes a fortalecer, ampliar la cobertura y mejorar la equidad de la educación básica. Están integrados por autoridades municipales, padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros y directivos de escuelas, representantes de la organización sindical de los maestros, así como representantes de organizaciones de la sociedad civil cuyo objeto social es la educación y demás interesados en el mejoramiento de ésta.

Entre sus funciones se encuentran: gestionar la mejora de los servicios educativos, la construcción y ampliación de escuelas públicas tomando en cuenta las necesidades de accesibilidad para las personas con discapacidad y demás proyectos de desarrollo educativo en el municipio; estimular, promover y apoyar actividades de intercambio, colaboración y participación interescolar en aspectos culturales, cívicos, deportivos y sociales; realizar propuestas que contribuyan a la formulación de contenidos locales para la elaboración de los planes y programas de estudio, las cuales serán entregadas a la autoridad educativa correspondiente; coadyuvar a nivel municipal en actividades de seguridad, protección civil y emergencia escolar; entre otros (Cámara de Diputados, 2019b):

- Al final del ciclo escolar 2020-2021, poco menos de una tercera parte de los municipios del país (32.0%) contó con un CMPSE. Este porcentaje fue mayor conforme aumentó la concentración de escuelas de educación básica y de CAM en las demarcaciones: mientras que 14.1% de los municipios con menos de 10 escuelas contó con un CMPSE, en aquellos con 130 o más centros educativos el porcentaje se triplicó para alcanzar un valor de 46.3% (tabla 6.10.3).
- La desagregación por grado de marginación reflejó el mismo comportamiento. De los 204 municipios clasificados como de alta marginación, únicamente 19.6% registró contar con un CMPSE; este porcentaje aumenta conforme el grado de marginación fue más bajo para alcanzar su valor máximo en los municipios de muy baja marginación, donde fue de 41.7%.

Garantizar el derecho a la educación es responsabilidad del Estado, pero éste no sólo está conformado por la federación y las entidades sino también por los municipios. De acuerdo con la información analizada en este apartado, la participación de los municipios en la educación es menos visible.



**Tabla 6.10.3** Porcentaje de municipios con Consejo de Participación Social en la Educación (fin del ciclo escolar 2020-2021)

Concentración de escuelas	Municipios	Con consejo	
		Abs.	%
<b>Total</b>	<b>2469</b>	<b>789</b>	<b>32.0</b>
<b>Por concentración de escuelas de EB y CAM</b>			
Menos de 10	440	62	14.1
De 10 a 29	557	138	24.8
De 30 a 59	452	157	34.7
De 60 a 129	523	202	38.6
130 y más	497	230	46.3
<b>Por grado de marginación municipal</b>			
Muy alto	204	40	19.6
Alto	586	133	22.7
Medio	494	136	27.5
Bajo	530	207	39.1
Muy bajo	655	273	41.7

Abs. Cifras absolutas.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en el *Registro de Consejos de Participación Escolar en la Educación* (fin del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-Conapase, 2021).



### **Escuelas primarias y secundarias que cuentan con servicio de electricidad, agua potable, lavado de manos y sanitarios por entidad federativa**

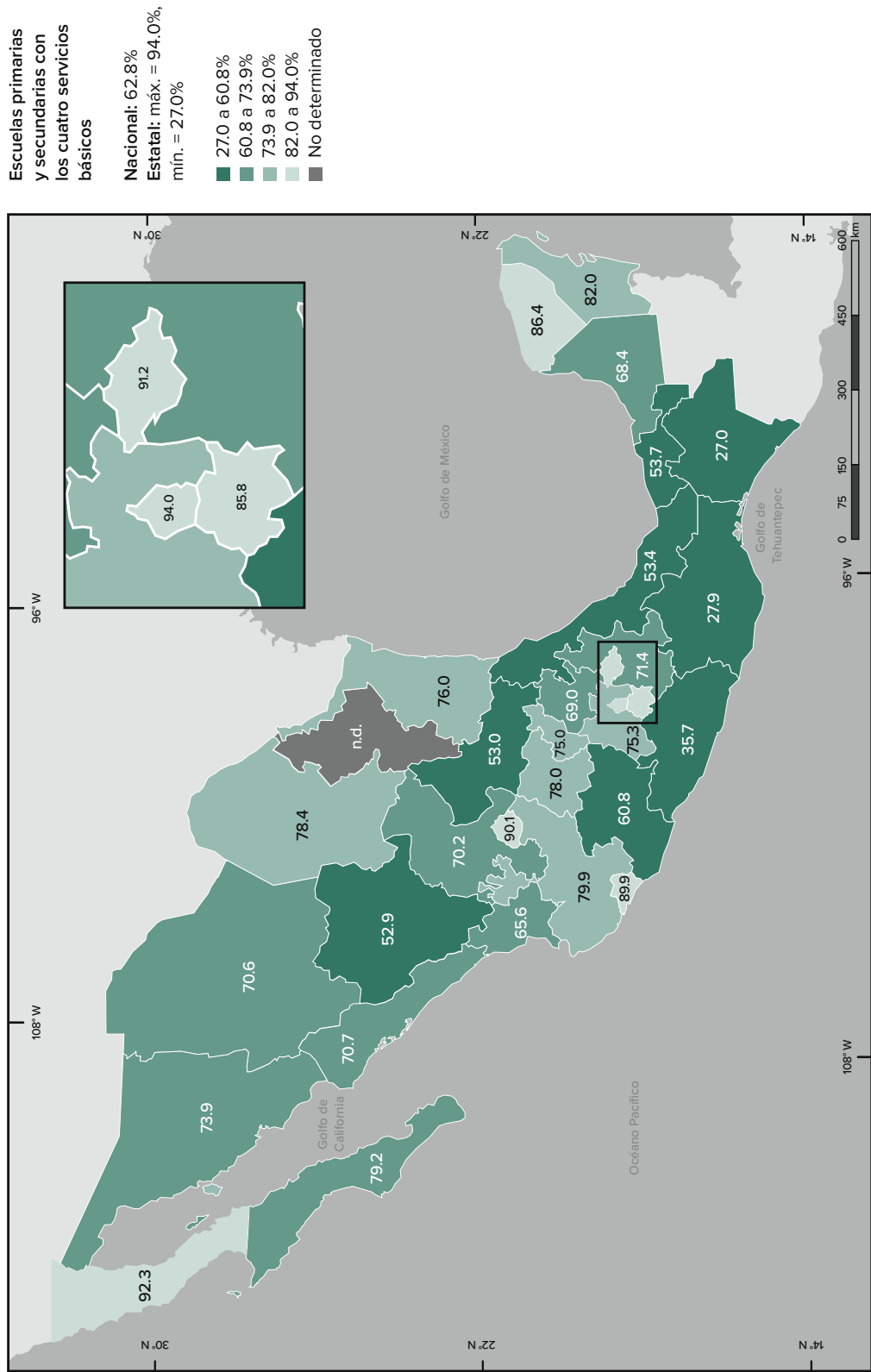
De acuerdo con la información del Formato 911, en el ciclo escolar 2020-2021, a nivel nacional se identificaron 132 378 escuelas primarias y secundarias en el país, de las cuales, 83 184 disponían de los 4 servicios básicos: electricidad, agua potable, servicio de lavado de manos y sanitarios (62.8%).

El mapa 6.1 presenta el porcentaje de centros educativos que disponen de todos los servicios antes mencionados:

- a) Las entidades que presentaron un mayor número de escuelas con esta condición fueron: Ciudad de México (94.0%), Baja California (92.3%), Tlaxcala (91.2%), Aguascalientes (90.1%), Colima (89.9%), Yucatán (86.4%) y Morelos (85.8%).
- b) Por otra parte, los estados del Pacífico Sur que presentaron las menores proporciones de infraestructura y servicios fueron: Michoacán (60.8%), Guerrero (35.7%), Oaxaca (27.9%) y Chiapas (27.0%), junto con Tabasco (53.7%), Veracruz (53.4%), San Luis Potosí (53.0%) y Durango (52.9%).
- c) El resto de las entidades tuvieron porcentajes entre 60.8 y 82.0%. Cabe mencionar que no se muestran datos de Nuevo León, debido a desajustes en la información de los servicios en escuelas primarias y secundarias.



**Mapa 6.1** Escuelas primarias y secundarias que disponen de servicio de electricidad, agua potable, servicio de lavado de manos y sanitarios, por entidad federativa (2020-2021)



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).



Avanzar hacia la mejora continua de la educación es un proceso gradual y complejo debido, en parte, a las diversas características de las escuelas mexicanas y de las comunidades que atienden; cada centro educativo tiene una identidad propia y enfrenta retos particulares para asegurar una educación de excelencia.

A pesar de los esfuerzos recientes, aún existen retos importantes para ofrecer a cada estudiante una educación aceptable, común y equitativa. No todas las escuelas cuya matrícula incluye a estudiantes HLI o que pueden enfrentar barreras para el aprendizaje y la participación cuentan con los docentes, los materiales y el acompañamiento apropiado para su atención; tampoco está garantizada la disponibilidad de servicios básicos indispensables en todas las escuelas. Asimismo, cobra importancia la cantidad de escuelas que carecen de una figura exclusiva para la gestión escolar, lo que puede comprometer su operación adecuada y afectar las condiciones laborales de los docentes que asumen estas funciones. Las descargas administrativas, opciones formativas para una gestión escolar efectiva, una supervisión escolar que acompañe eficazmente los procesos que implican las ausencias o el cumplimiento de doble función del personal docente en las escuelas con estas características pueden mitigar esa situación.

Describir las características generales de las escuelas y señalar aquellas en desventaja es el comienzo para diseñar políticas educativas que atiendan problemáticas añejas y promuevan espacios educativos inclusivos, y así reducir las brechas que acerquen al SEN a ofrecer una educación con justicia social y al alcance de todas y todos.



## Referencias

- Cámara de diputados (2019a, 30 de septiembre). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Diario Oficial de la Federación. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgscmm.htm>>.
- (2019b, 30 de septiembre). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>>.
- Celis Z. (s/f). Los libros de texto gratuito en México. Vigencia y perspectivas. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 13. Política y Gestión / Ponencia.
- CNDH. Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2014). El derecho humano al agua potable y saneamiento. México.
- Conapo. Consejo Nacional de Población (2021). *Índice de marginación 2020 a nivel localidad* [base de datos].
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/documento-normativo/la-mejora-continua-de-la-educacion>>.



- \_\_\_\_ (2021). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Edición 2021: cifras del ciclo escolar 2019-2020 2(1)*. <[https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores\\_nacionales\\_2021.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores_nacionales_2021.pdf)>.
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geográfica (2020a). Encuesta Nacional Agropecuaria 2019 [informe de resultados]. <<https://www.inegi.org.mx/programas/ena/2019/>>.
- \_\_\_\_ (2020b) *Marco Geoestadístico Nacional. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Localidades* [base de datos]. <<https://www.inegi.org.mx/app/ageeml/>>.
- \_\_\_\_ (2020c). *Principales resultados por localidad de la Integración Territorial (ITER) de 2020* [base de datos]. <<https://www.inegi.org.mx/app/scitel/Default?ev=9>>.
- \_\_\_\_ (2022a). *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación 2021* [base de datos].
- \_\_\_\_ (2022b). Población de tres años y más hablante de lengua indígena por entidad federativa según sexo, años censales de 2010 y 2020. <[https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=LenguaIndigena\\_Lengua\\_01\\_3d9fd443-d336-4897-ae45-d78c0ef85a30&idrt=132&opc=t](https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=LenguaIndigena_Lengua_01_3d9fd443-d336-4897-ae45-d78c0ef85a30&idrt=132&opc=t)>.
- Naranjo G. (2018). El concepto de necesidades educativas especiales a revisión. *Revista transformación (conciencia educativa. Nuestras voces nuestras acciones*. 3(6), julio-diciembre 2018.
- OMS. Organización Mundial de la Salud (2017). No lavarse las manos puede ser letal. <<https://www.who.int/es/news-room/feature-stories/detail/forgetting-to-wash-your-hands-can-cost-lives>>.
- Partido M. (2007). Los libros de texto en la escuela primaria y sus implicaciones en la lectura. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 5, julio-diciembre, 2007, 1(21).
- SEP-Conapase. Secretaría de la Educación Pública - Consejo Nacional de Participación Social en Educación (2015). *Registro de Consejos de Participación Escolar en la Educación (fin del ciclo escolar 2020-2021)* [base de datos].
- SEP-DGPPYEE. Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2021). *Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclos escolares 2013-2014 a 2021-2022)* [base de datos].
- \_\_\_\_ (s/f). Glosario de términos educación básica. 2021-2022.
- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2020). UNICEF y Fundación MetLife México trabajan por un regreso saludable a las escuelas.



# SUPERVISIONES ESCOLARES

Las y los supervisores escolares de educación básica (EB) son importantes agentes dentro de la estructura de los sistemas educativos estatales, tanto por ser los enlaces entre autoridades y comunidades escolares, como por su proximidad a las tareas esenciales de la gestión educativa y escolar. Sus funciones se desprenden de la legislación vigente centrada en la Nueva Escuela Mexicana, como la Ley General de Educación en su artículo 94, hasta las dispuestas en las entidades federativas y diferentes instancias; sin embargo, las que son consideradas como prioritarias son los apoyos técnico y didácticos para el adecuado desempeño de la función docente (Cámara de Diputados, 2019).

Tanto el supervisor escolar como el asesor técnico pedagógico (ATP) son actores fundamentales en los procesos de mejora continua de la educación; el ATP tiene como labor principal proporcionar a otros docentes y a las escuelas apoyo técnico, asesoría y acompañamiento, así como herramientas metodológicas para la mejora continua de la educación, de acuerdo con el artículo 7, fracción XIV, de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (Cámara de Diputados, 2019); de esta forma colaboran para que la educación sea disponible, aceptable y común, dimensiones necesarias para garantizar una buena educación con justicia social y al alcance de todas y todos.

En la emergencia sanitaria por covid-19, el papel de estos actores fue primordial para dar continuidad a las actividades en educación básica, al desarrollar estrategias locales que permitieron garantizar el derecho a la educación, como la elaboración de un plan de aprendizaje a distancia; el seguimiento a la aplicación del programa Aprende en Casa; la elaboración de recursos adicionales físicos y digitales; la construcción de carpetas de aprendizaje para estudiantes de este tipo educativo sin acceso a internet, radio o televisión; el uso de herramientas como Google Classroom; entre otros ejemplos (Comunicación social, 2021; Flores, 2020, diciembre 1; Molina, 2021, agosto 10; Mejoredu, 2021; Carro y Lima, 2022).

El regreso a las aulas ha impuesto mayores retos a las supervisiones escolares, pues, desde su ámbito de responsabilidad, se requiere contrarrestar algunos aspectos importantes que se suscitan en el sistema educativo, entre ellos, la desafiliación escolar, el rezago educativo y, en algunos casos, la falta de docentes y materiales educativos como libros de texto en las escuelas de su zona escolar. Por lo que es relevante dar seguimiento a las condiciones en las que desarrollan su labor.



Este capítulo se compone de 3 apartados en los que a partir de los datos que proporcionan las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (Formato 911) del ciclo escolar 2020-2021, se responden interrogantes como: ¿cuántas escuelas tienen a su cargo las supervisiones?, ¿cuáles son algunas de las características de las y los supervisores?, ¿cuál es el personal de apoyo adscrito a las zonas escolares? y ¿con qué infraestructura física educativa cuentan?

De esta forma, en cierta medida, se comprenden algunas de las complejidades que enfrenta el personal encargado de ser el enlace entre las autoridades educativas y escolares, y apoyar a directores y docentes de EB del país.

El primer apartado da cuenta del número de supervisiones escolares en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria que atienden más de 20 escuelas, ya que si se considera que un supervisor dedica un día hábil al mes para atender cada escuela y en promedio cada mes cuenta con 20 días hábiles, tener asignados 21 centros escolares o más podría significar una sobrecarga de trabajo; si a esto se le agrega la ausencia de personal de apoyo y algunas otras limitaciones, como la distribución geográfica dispersa de las escuelas y la falta de infraestructura física en la zona escolar, el trabajo del personal supervisor y el de sus apoyos, sobre todo el pedagógico, podría resultar más complejo.

El segundo apartado muestra las características de las supervisiones, ya que específicamente proporciona información sobre el personal de apoyo y la infraestructura física educativa –inmuebles, espacios escolares, equipos tecnológicos y servicios como agua potable, electricidad e internet–.

En un tercer apartado, se analiza un indicador considerado prioritario para el seguimiento de la mejora continua de la educación, pues permite monitorear la existencia y condiciones de los recursos que apuntalan los procesos de gestión educativa y escolar: el porcentaje de supervisiones con más de 20 escuelas, matizado por el apoyo de al menos un ATP. El análisis, en este caso, se limita a comparar el indicador para el periodo que va de los ciclos escolares 2018-2019 a 2020-2021.

### Precisiones a la estadística de supervisiones escolares

Toda la información expuesta se obtuvo del análisis del Formato 911 del ciclo escolar 2020-2021, y del cuestionario del Módulo de Supervisión recopilado por la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPYEE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). El procesamiento de la información permitió depurar diversas inconsistencias de los datos, como los duplicados en la misma zona y escuelas, o los registros de escuela encontrados en más de una zona. A partir de esto, se obtuvo el cálculo del porcentaje de supervisiones escolares de EB con más de 20 escuelas en el ciclo escolar 2020-2021, con la información de 14 135 zonas, las cuales integraron a poco más de 90.0% de las escuelas de preescolar, primaria

y secundaria (véase ficha técnica 7.1 en Mejoredu, 2022). A su vez, para las características de las supervisiones escolares en este mismo ciclo escolar, se tomaron en cuenta las 14 135 zonas escolares encontradas, pero sólo se consideraron aquellas en donde se encuentra asignado un supervisor escolar, lo que resultó en 13 726 zonas (véase ficha técnica 7.2 en Mejoredu, 2022).

En la desagregación por entidad federativa se observó que en algunos estados las zonas escolares agruparon a menos de 70.0% del total de las escuelas en los distintos niveles educativos –como es el caso de Baja California, Tlaxcala y Yucatán–, por lo que el dato se debe tomar con cautela. Además, se señala si en éstas no existían supervisiones sobre algún tipo de servicio (n.a. no aplica) o el dato se encontraba en otra categoría (o.c.). Oaxaca es un caso particular, ya que en diversas tablas no se obtuvieron suficientes datos (n.s.).

En cuanto a la desagregación por nivel educativo,<sup>1</sup> se añadió una categoría denominada Multinivel, que corresponde a las zonas escolares integradas por escuelas con más de uno de los niveles de educación básica, en su mayoría de servicio indígena. Mientras que para las zonas escolares de secundaria, se incorporó la categoría Multiservicio, que se integra por aquellas que atienden escuelas secundarias de distintos tipos: generales, técnicas, telesecundarias y para trabajadores.

Es importante señalar que, a pesar de que se ha ido mejorando el registro y la validación de la información, aún no se ha logrado que 100.0% de las escuelas reportadas estén asignadas a una supervisión, por lo que hasta el momento no se cuenta con un censo completo que permita cotejar los datos. En las 3 ediciones anteriores del anuario *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México*, el total de supervisiones cambia, por ejemplo, en el caso de primaria, mientras que para el ciclo escolar 2018-2019 se identificaron 6 405 supervisiones, en el ciclo 2020-2021 se encontraron 6 516. Lo mismo sucede con el estadístico relacionado con sus características: en el ciclo escolar 2018-2019 se consideraron 13 550<sup>2</sup> supervisiones y para el ciclo 2020-2021 se validaron 13 726. No obstante estas diferencias, se considera que las comparaciones entre periodos son válidas, toda vez que son *fotografías* tomadas en distintos momentos a unidades de observación obtenidas mediante el mismo procedimiento.

<sup>1</sup> No se incluyen los cursos comunitarios debido a que éstos dependen del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), el cual cuenta con su propia estructura para apoyar y dar seguimiento a las escuelas bajo su cargo.

<sup>2</sup> Cabe mencionar que no se considera a Oaxaca, pero en la publicación *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019*, aparece un total de 13 749, ya que en esa ocasión sí se contabilizaron las supervisiones de dicha entidad.



## 7.1

### Supervisiones escolares de educación básica con más de 20 escuelas

De acuerdo con lo que señala Mejoredu en el documento *Principios, marco de referencia y ejes de actuación*: “Los campos de acción que tienen el potencial de incidir en las dimensiones del horizonte de mejora son áreas inertes sin las acciones de personas concretas que actúan en ámbitos específicos” (Mejoredu, 2020: 43).

El ámbito de acción de los supervisores de zona lo constituye el total de escuelas que se encuentran bajo su tutela y, en consecuencia, es su responsabilidad apoyarlas de tal modo que, más que supervisar la actuación de directores y docentes, se conviertan en agentes clave para proporcionar todo el apoyo para mejorar las prácticas educativas, además de orientar los procesos de mejora de cada una de las escuelas bajo su jurisdicción (SEP-Usicamm, 2021, diciembre).

Sin embargo, las funciones a desarrollar en la zona escolar pueden resultar complejas por diversos factores ajenos al propio agente clave, por ejemplo:

1. La dispersión de las escuelas en contextos rurales con altos niveles de marginación o rezago social.
2. La falta de infraestructura carretera y las condiciones orográficas de la zona, incluso la inseguridad que priva en ciertas zonas del país puede ser factor.

Además, si a lo anterior se agrega una cantidad excesiva de centros escolares, la tarea se complica aún más, ya que puede incidir en acciones esporádicas inicuas, debido a que probablemente sólo se visitarían las escuelas que se encuentren en las mejores condiciones de acceso y por tanto sería inequitativo el apoyo; y desfavorables, porque si se lograra la visita, sería de forma esporádica y tal vez insustancial, es decir, el supervisor de zona difícilmente cumpliría los objetivos que plantea la propia mejora continua en su ámbito de acción.

Por ello, es necesario analizar la información acerca de las zonas escolares con más de 20 escuelas con el propósito de obtener un diagnóstico inicial de aquellas a las que habría que revisar con mayor detalle, a efecto de facilitarles los elementos necesarios para optimizar el desarrollo de sus funciones, especialmente las de apoyo pedagógico.

Para la construcción de este apartado se analizaron 4244 zonas escolares registradas en educación preescolar; 6516 en nivel primaria; 2807 en secundaria; y 568 multinivel; lo que da un total de 14135 zonas escolares registradas en el ciclo escolar 2020-2021. Al desagregar los datos por nivel educativo, tipo de servicio y entidad federativa es posible identificar cuántas de estas zonas cuentan con más de 20 escuelas y, en consecuencia, configurar un diagnóstico aproximado de aquellas que podrían tener dificultades para el desarrollo de sus atribuciones; de ahí la importancia de visibilizarlas.



Los porcentajes más altos de supervisiones con más de 20 escuelas por nivel educativo se encontraban en preescolares indígenas con 22.1%; primarias indígenas con 8.6%; y telesecundarias con 10.1%.

### Supervisiones escolares de educación preescolar con más de 20 escuelas

En el ciclo escolar 2020-2021, de las 4 244 supervisiones de educación preescolar se tiene lo siguiente:

- 11.3% se integró con más de 20 escuelas; se observa que Michoacán registró el porcentaje más alto, 52.2%, seguido de Veracruz con 47.4%.
- Aguascalientes, Baja California Sur, Colima, Ciudad de México, Nuevo León, Quintana Roo y Tabasco reportan menos de 1.0% integrado por 21 escuelas o más.<sup>3</sup>
- Zacatecas fue la entidad que registró el número máximo de centros educativos asignados a una supervisión escolar con 91 escuelas, le siguieron Michoacán con 60 y Veracruz con 70.
- Las supervisiones del servicio indígena presentaron la mayor proporción de zonas con más de 20 centros escolares con 22.1%. San Luis Potosí y Chiapas son las entidades donde más de 60.0% de sus zonas indígenas tuvieron esta característica (tabla 7.1.1).

Para concluir, aun cuando no se aprecia en la tabla, se puede señalar que en el ciclo escolar 2018-2019 el indicador de porcentaje de supervisiones escolares con más de 20 escuelas en educación preescolar fue de 12.4%, mientras que para el ciclo escolar 2020-2021 se redujo a 11.3%; es decir, se registra una disminución de sólo 11 décimas de punto (véanse Mejoredu, 2020; y tabla 7.1.1).

### Supervisiones escolares de educación primaria con más de 20 escuelas

De las 6 516 supervisiones registradas en educación primaria para el ciclo escolar 2020-2021, 4.8% estaba integrado por más de 20 escuelas, de acuerdo con lo siguiente:

- Esta característica se acentúa en Veracruz con cerca de 30% del total de zonas escolares de primaria, Chiapas con 16.7% y Michoacán con 10.3%.
- Chihuahua fue la entidad que registró el número máximo de centros educativos asignados a una supervisión con 86, le siguen Veracruz con 67 y Durango con 37.
- En la desagregación por tipo de servicio, se observa que las correspondientes al servicio indígena con más de 20 escuelas registraron un mayor porcentaje con 8.6%, que las generales con 4.6%. Esta condición también se presentó en Chiapas, San Luis Potosí y Veracruz con porcentajes de 31.6, 25.0 y 16.7, respectivamente.
- En cuanto al servicio general, Veracruz (31.1%), Chiapas (14.3%) y Michoacán (11.0%) encabezaron la lista de zonas escolares con dicha característica (tabla 7.1.2).

<sup>3</sup> Yucatán también se encontraría en este caso, pero si se considera que reportó menos de 70.0% de sus supervisiones escolares de educación preescolar, el dato sólo sería válido para éstas.





**Tabla 7.11** Porcentaje de supervisiones escolares de educación preescolar integradas por más de 20 escuelas, por entidad federativa, según tipo de servicio (2020-2021)

Entidad federativa	Supervisiones de educación primaria con más de 20 escuelas		Número máximo de escuelas por supervisión	Generales		Indígenas	
	%	Abs.		Supervisiones con más de 20 escuelas	Total de supervisiones escolares	Supervisiones con más de 20 escuelas	Total de supervisiones escolares
Aguascalientes	0.0	46	19	0.0	46	n.a.	n.a.
Baja California*	1.2	86	30	1.2	86	o.c.	o.c.
Baja California Sur	0.0	36	13	0.0	36	n.a.	n.a.
Campeche	6.5	31	37	6.7	30	0.0	1
Coahuila	15.2	105	41	15.2	105	n.a.	n.a.
Colima	0.0	27	16	0.0	27	n.a.	n.a.
Chiapas	18.4	196	38	13.6	177	63.2	19
Chihuahua	14.4	111	53	14.3	105	16.7	6
Ciudad de México	0.3	325	23	0.3	325	n.a.	n.a.
Durango	4.2	96	21	4.6	87	0.0	9
Guanajuato	22.1	154	24	22.1	154	s.g.	s.g.
Guerrero	3.5	202	27	3.5	202	o.c.	o.c.
Hidalgo	4.2	144	26	2.9	105	7.7	39
Jalisco	1.3	313	25	1.3	313	o.c.	o.c.
México	12.2	476	40	12.0	459	17.6	17
Michoacán	52.2	134	60	59.5	116	5.6	18
Morelos	16.2	68	24	16.4	67	0.0	1
Nayarit	12.5	64	27	12.7	63	0.0	1
Nuevo León	0.0	219	18	0.0	219	n.a.	n.a.
Oaxaca	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Puebla	9.9	202	36	10.1	198	0.0	4
Querétaro	11.1	63	26	11.1	63	o.c.	o.c.
Quintana Roo	0.0	57	17	0.0	48	0.0	9
San Luis Potosí	14.3	147	36	7.0	129	66.7	18
Sinaloa	4.4	137	35	4.4	135	0.0	2
Sonora	16.7	84	31	16.2	74	20.0	10
Tabasco	0.0	131	18	0.0	120	0.0	11
Tamaulipas	11.9	135	35	11.9	135	n.a.	n.a.
Tlaxcala	4.1	49	24	4.3	47	0.0	2
Veracruz	47.4	247	70	50.7	205	31.0	42
Yucatán*	0.0	59	11	0.0	55	0.0	4
Zacatecas	3.0	100	91	3.0	100	n.a.	n.a.
<b>Total nacional</b>	<b>11.3</b>	<b>4244</b>	<b>91</b>	<b>10.7</b>	<b>4031</b>	<b>22.1</b>	<b>213</b>

\* Las supervisiones de los preescolares generales reportadas en estas entidades agrupan a menos de 70.0% de sus escuelas.

Abs. Cifras absolutas.

n.a. No aplica.

n.s. No suficiente.

o.c. Otra categoría. Las escuelas del tipo de servicio referido están consideradas en las supervisiones multinivel.

s.g. Servicio general. Las escuelas del tipo referido están consideradas en las supervisiones del servicio general.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

**Tabla 7.1.2** Porcentaje de supervisiones escolares de educación primaria integradas por más de 20 escuelas, por entidad federativa, según tipo de servicio (2020-2021)

Entidad federativa	Supervisiones de educación primaria con más de 20 escuelas	Total de supervisiones de educación primaria	Número máximo de escuelas por supervisión	Generales		Indígenas	
				Supervisiones con más de 20 escuelas	Total de supervisiones escolares	Supervisiones con más de 20 escuelas	Total de supervisiones escolares
	%	Abs.	Abs.	%	Abs.	%	Abs.
Aguascalientes	0.0	64	16	0.0	64	n.a.	n.a.
Baja California	3.1	130	31	3.1	130	o.c.	o.c.
Baja California Sur	0.0	51	11	0.0	51	n.a.	n.a.
Campeche	0.0	49	20	0.0	49	o.c.	o.c.
Coahuila	0.0	236	16	0.0	236	n.a.	n.a.
Colima	0.0	46	15	0.0	46	n.a.	n.a.
Chiapas	16.7	269	36	14.3	231	31.6	38
Chihuahua	1.7	239	86	1.8	224	0.0	15
Ciudad de México	0.0	402	16	0.0	402	n.a.	n.a.
Durango	0.5	219	37	0.5	197	0.0	22
Guanajuato	8.2	256	25	8.2	256	s.g.	s.g.
Guerrero	1.8	277	28	1.9	261	0.0	16
Hidalgo	0.0	261	20	0.0	199	0.0	62
Jalisco	1.5	413	28	1.5	413	o.c.	o.c.
México	2.6	701	30	2.7	678	0.0	23
Michoacán	10.3	281	32	11.0	264	0.0	17
Morelos	6.6	76	24	6.7	75	0.0	1
Nayarit	5.1	78	27	5.1	78	o.c.	o.c.
Nuevo León	0.7	298	23	0.7	298	n.a.	n.a.
Oaxaca	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Puebla	8.2	268	31	8.3	266	0.0	2
Querétaro	2.2	92	26	2.2	92	o.c.	o.c.
Quintana Roo	0.0	72	17	0.0	64	0.0	8
San Luis Potosí	3.3	215	29	1.0	195	25.0	20
Sinaloa	4.9	185	33	4.9	182	0.0	3
Sonora	0.0	143	17	0.0	136	0.0	7
Tabasco	0.0	159	19	0.0	151	0.0	8
Tamaulipas	0.8	246	22	0.8	246	n.a.	n.a.
Tlaxcala	0.0	78	20	0.0	76	0.0	2
Veracruz	29.5	434	67	31.1	386	16.7	48
Yucatán	0.0	106	12	0.0	106	o.c.	o.c.
Zacatecas	0.0	172	18	0.0	172	n.a.	n.a.
<b>Total nacional</b>	<b>4.8</b>	<b>6516</b>	<b>86</b>	<b>4.6</b>	<b>6224</b>	<b>8.6</b>	<b>292</b>

Abs. Cifras absolutas.

n.a. No aplica.

n.s. No suficiente.

o.c. Otra categoría. Las escuelas del tipo de servicio referido están consideradas en las supervisiones multinivel.

s.g. Servicio general. Las escuelas del tipo referido están consideradas en las supervisiones del servicio general.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).



En el ciclo escolar 2018-2019, 4.7% del total de supervisiones de primaria contaba con más de 20 escuelas, mientras que en el ciclo 2020-2021 la medición fue de 4.8% (véanse Mejoredu, 2020; y tabla 71.2). De acuerdo con estos datos, se advierte que el indicador se mantiene prácticamente estático. Sin embargo, también resulta necesario analizar su comportamiento por entidad federativa en el periodo señalado, con el propósito de identificar cambios significativos con un nivel mayor de desagregación.



### **Supervisiones escolares de educación primaria que atendieron a más de 20 escuelas (ciclos escolares 2018-2019 y 2020-2021)**

Con el propósito de ejemplificar de mejor manera el comportamiento en el tiempo de las supervisiones escolares con más de 20 escuelas por entidad federativa, de forma convencional, se han tomado las correspondientes al nivel de primaria, para que puedan observarse los cambios en su comportamiento; es decir, si se reducen, se incrementan, o bien, se mantienen estáticas las zonas con esta característica.

Como se señaló en el apartado anterior, el porcentaje de supervisiones de educación primaria que atendieron a más de 20 escuelas a escala nacional ha sido prácticamente el mismo en 3 años. Sin embargo, los resultados por entidad federativa muestran comportamientos diversos que evidencian los esfuerzos realizados por las autoridades educativas estatales en la materia.

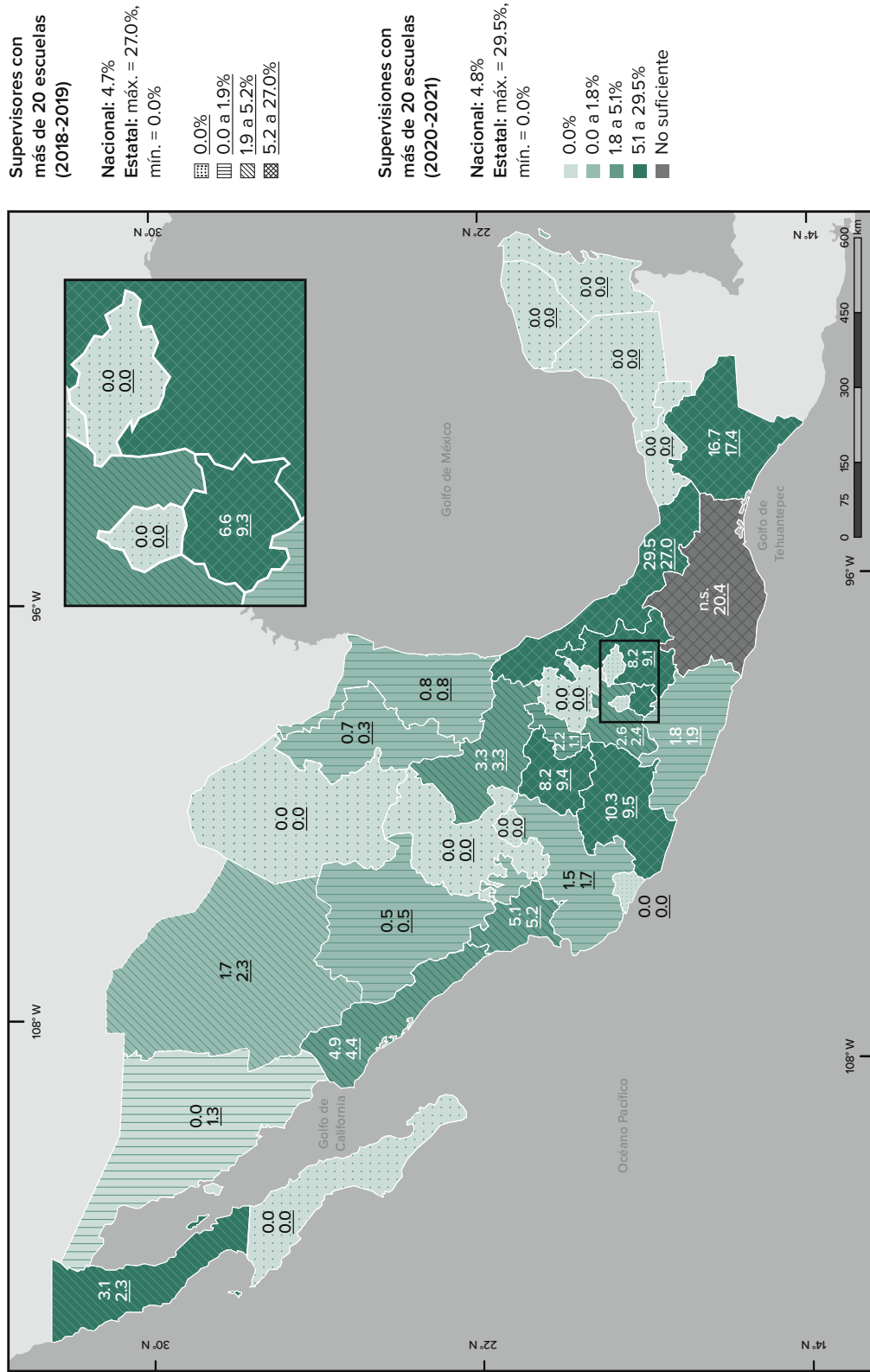
A partir de lo representado en el mapa 71, se presentan los siguientes puntos:

- En 12 entidades se mantiene el indicador en cero en ambos ciclos escolares; esto quiere decir que en un periodo de 3 años en esas entidades no existen zonas escolares con más de 20 escuelas.
- Las entidades donde el indicador crece en medio punto porcentual o más son Michoacán que pasa de 9.5 a 10.3%; Veracruz de 27.0 a 29.5%; Baja California de 2.3 a 3.1%; Querétaro de 1.1 a 2.2% y Sinaloa de 4.4 a 4.9%.
- Las entidades donde, por el contrario, el indicador se redujo medio punto porcentual o más, fueron Chiapas de 17.4 a 16.7%; Puebla de 9.1 a 8.2%; Morelos de 9.3 a 6.6% Guanajuato de 9.4 a 8.2%; Sonora de 1.3 a 0.0% y Chihuahua de 2.3 a 1.7%.
- En el resto de las entidades el indicador se mantiene igual o bien los cambios son menores y por tanto marginales.

La conclusión de este ejercicio es que al menos 18 entidades, aquellas que mantienen en cero el indicador más las que lo redujeron de forma significativa, podrían estar ajustando sus zonas escolares a un número pertinente de escuelas, de manera que se puedan atender adecuadamente.

Continúa ►

**Mapa 7.1** Porcentaje de zonas escolares de nivel primaria cuya supervisión atiende a más de 20 escuelas, por entidad federativa (2018-2019, 2020-2021)



Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en el *Módulo de Supervisión Escolar* (inicio de los ciclos escolares 2018-2019 y 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2019); las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio de los ciclos escolares 2018-2019 y 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).



## Supervisiones escolares de educación secundaria con más de 20 escuelas

A escala nacional, se analizaron 2 807 supervisiones en educación secundaria, de las cuales 6.8% estaba constituido por más de 20 escuelas; otros resultados que destacan son los siguientes:

- Nayarit, Chiapas y Guanajuato registraron los porcentajes más altos de zonas escolares con esta condición –31.6, 26.7 y 24.5%, respectivamente–.
- El número máximo de escuelas que atendió una supervisión de educación secundaria en el ciclo escolar 2020-2021, se ubica en Ciudad de México donde se registraron 59 (tabla 7.1.3).
- La desagregación de los datos por tipo de servicio permite observar que la mayor proporción se registró en telesecundarias, donde a escala nacional, 1 de cada 10 supervisiones de este servicio atendió a más de 20 escuelas; el servicio general tuvo 4.6% y el de secundarias técnicas cerca de 1.0%.
- En el caso de las supervisiones multiservicio, es decir, aquellas que tuvieron bajo su responsabilidad escuelas secundarias generales, técnicas, telesecundarias y para trabajadores, se registró 8.2% de zonas con más de 20 escuelas (tabla 7.1.3).

La comparación con respecto al ciclo escolar 2018-2019 arroja que 7.3% de las supervisiones de secundaria tenía más de 20 escuelas, mientras que en el 2020-2021, el registro fue de 6.8%, una reducción marginal de 0.5 décimas de punto (véanse Mejoredu, 2020; y tabla 7.1.3).

## Supervisiones escolares multinivel con más de 20 escuelas

En el ciclo escolar 2020-2021 se identificaron 568 supervisiones multinivel, distribuidas en 16 entidades federativas, de las cuales 180 (31.7%) se encontraban integradas por más de 20 escuelas, de acuerdo con lo siguiente:

- En Chiapas, cerca de 80.0% de las supervisiones multinivel contaba con esta característica. Además, la entidad registró al menos una zona escolar conformada por 63 centros escolares, siendo éste el número máximo entre las entidades.
- En Veracruz, aproximadamente la mitad de las zonas multinivel (46.0%) atendía más de 20 escuelas y en Guerrero, 38.5%; ambas entidades registraron una zona integrada con 48 y 54 escuelas, respectivamente.

Finalmente, en el ciclo escolar 2018-2019 el indicador señalaba que 32.4% de las supervisiones multinivel tenía más de 20 escuelas, mientras que en el ciclo escolar que se analiza el dato se reduce en 7 décimas de punto (31.7%) (véanse Mejoredu, 2020; y tabla 7.1.4).

**Tabla 7.1.3** Porcentaje de supervisiones escolares de educación secundaria integradas por más de 20 escuelas, por entidad federativa, según tipo de servicio (2020-2021)

Entidad federativa	Supervisiones de educación secundaria con más de 20 escuelas		Número máximo de escuelas por supervisión	Generales		Telesecundarias		Técnicas		Multiservicio <sup>1</sup>	
	%	Abs.		Supervisiones escolares con más de 20 escuelas	Total de supervisiones escolares	Supervisiones escolares con más de 20 escuelas	Total de supervisiones escolares	Supervisiones escolares con más de 20 escuelas	Total de supervisiones escolares	%	Abs.
Aguascalientes	0.0	37	13	n.a.	0	0.0	18	n.a.	0	0.0	19
Baja California	4.2	48	28	0.0	22	33.3	3	0.0	4	5.3	19
Baja California Sur	4.5	22	25	14.3	7	0.0	8	0.0	5	0.0	2
Campeche	0.0	24	20	n.a.	0	0.0	11	n.a.	0	0.0	13
Coahuila	0.0	81	18	0.0	21	0.0	14	0.0	27	0.0	19
Colima	6.7	15	21	0.0	3	0.0	6	0.0	1	20.0	5
Chiapas	26.7	120	34	12.5	24	40.8	71	0.0	22	0.0	3
Chihuahua	3.8	78	23	0.0	30	12.5	24	0.0	17	0.0	7
Ciudad de México	3.3	122	59	0.0	106	0.0	7	100.0	4	0.0	5
Durango	3.0	66	21	0.0	15	5.4	37	0.0	13	0.0	1
Guanajuato	24.5	98	46	14.3	21	28.3	60	0.0	10	57.1	7
Guerrero	1.4	144	21	8.3	24	0.0	88	0.0	28	0.0	4
Hidalgo	0.0	110	19	0.0	29	0.0	64	0.0	17	n.a.	0
Jalisco	13.8	123	38	28.6	28	0.0	56	0.0	14	36.0	25
México	3.0	332	29	2.4	125	0.0	101	0.0	34	9.7	72
Michoacán	7.1	113	36	0.0	35	14.8	54	0.0	21	0.0	3
Morelos	6.0	50	23	14.3	21	0.0	18	0.0	11	n.a.	0
Nayarit	31.6	38	28	7.7	13	91.7	12	0.0	11	0.0	2
Nuevo León	0.0	189	15	0.0	146	0.0	9	0.0	32	0.0	2
Oaxaca	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Puebla	3.2	186	35	0.0	37	5.8	103	0.0	25	0.0	21
Querétaro	10.5	38	28	36.4	11	0.0	21	0.0	6	n.a.	0
Quintana Roo	20.0	25	53	100.0	5	0.0	16	0.0	4	n.a.	0
San Luis Potosí	0.7	135	22	0.0	23	11	93	0.0	16	0.0	3
Sinaloa	3.0	66	23	0.0	24	0.0	22	0.0	13	28.6	7
Sonora	0.0	53	16	0.0	15	0.0	8	0.0	18	0.0	12
Tabasco	0.0	69	17	0.0	2	0.0	42	n.a.	0	0.0	25
Tamaulipas	6.9	72	34	31.3	16	0.0	30	0.0	26	n.a.	0
Tlaxcala <sup>2</sup>	0.0	33	12	0.0	8	0.0	18	0.0	7	n.a.	0
Veracruz	21.8	188	45	0.0	6	33.0	115	0.0	21	6.5	46
Yucatán <sup>2</sup>	0.0	52	16	0.0	22	0.0	14	0.0	10	0.0	6
Zacatecas	7.5	80	25	8.3	12	8.9	56	0.0	9	0.0	3
<b>Total nacional</b>	<b>6.8</b>	<b>2807</b>	<b>59</b>	<b>4.6</b>	<b>851</b>	<b>10.1</b>	<b>1199</b>	<b>0.9</b>	<b>426</b>	<b>8.2</b>	<b>331</b>

<sup>1</sup> Las zonas escolares multiservicio integran distintas combinaciones de tipo de escuelas secundarias: generales, técnicas, telesecundarias y para trabajadores.

<sup>2</sup> Las supervisiones de las secundarias generales reportadas en estas entidades agrupan a menos de 70.0% de sus escuelas.

Abs. Cifras absolutas.

n.a. No aplica.

n.s. No suficiente.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 971* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).



**Tabla 7.1.4** Porcentaje de supervisiones escolares multinivel<sup>1</sup> integradas por más de 20 escuelas por entidad federativa (2020-2021)

Entidad federativa	Supervisiones escolares con más de 20 escuelas		Total de supervisiones escolares	Número máximo de escuelas por supervisión
	%	Abs.		
Aguascalientes	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Baja California	28.6	2	7	25
Baja California Sur	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Campeche	0.0	0	17	18
Coahuila	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Colima	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Chiapas	78.8	78	99	63
Chihuahua	4.5	1	22	23
Ciudad de México	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Durango	0.0	0	1	7
Guanajuato	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Guerrero	38.5	35	91	54
Hidalgo	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Jalisco	28.6	2	7	50
México	0.0	0	1	2
Michoacán	25.0	1	4	27
Morelos	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Nayarit	3.4	1	29	22
Nuevo León	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Oaxaca <sup>2</sup>	26.3	21	80	38
Puebla	15.7	16	102	30
Querétaro	0.0	0	12	19
Quintana Roo	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
San Luis Potosí	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Sinaloa	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Sonora	0.0	0	7	18
Tabasco	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Tamaulipas	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Tlaxcala	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Veracruz	46.0	23	50	48
Yucatán	0.0	0	39	14
Zacatecas	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
<b>Total nacional</b>	<b>31.7</b>	<b>180</b>	<b>568</b>	<b>63</b>

<sup>1</sup> Las supervisiones escolares multinivel se refieren a aquellas que se conforman por escuelas de los distintos niveles educativos de educación básica.

<sup>2</sup> Se incluye Oaxaca debido a que en esta entidad se registra 14% del total de las supervisiones multinivel (80 de 568), y a que no se cuenta con información que permita cotejar cuántas supervisiones multinivel existen en el país.

Abs. Cifras absolutas.

n.a. No aplica.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

Hasta aquí se han cuantificado por nivel educativo y entidad federativa las zonas escolares y se han diferenciado aquellas con más de 20 escuelas a su cargo, aspecto que, como ya fue señalado, podría suponer problemas en el cabal cumplimiento de las funciones del supervisor. Sin embargo, el problema de contar con más de 20 escuelas podría reducirse o eliminarse si el supervisor dispusiera del apoyo de al menos un ATP.



De las 1 113 supervisiones de educación básica con más de 20 escuelas, 364 no contaban con el apoyo de al menos un asesor técnico pedagógico.

### Supervisiones de educación básica con más de 20 escuelas que cuentan con el apoyo de al menos un asesor técnico pedagógico

En el ciclo escolar 2020-2021, en educación básica se contabilizó un total de 13 726 zonas escolares que apuntaban a un solo supervisor; es decir, que no estaban duplicadas o bien que contaban con escuelas vigentes asignadas, de éstas, 1113 se integraron por más de 20 centros escolares y de este subconjunto, a su vez, se identificaron 364 que no tenían el apoyo de al menos un ATP (32.7%). Por nivel educativo, esta caracterización arrojó los siguientes resultados:

- En preescolar había 466 supervisiones escolares con más de 20 escuelas y 191 registraron la ausencia de al menos un ATP (41.0%).
- En primaria se ubicaron 311, de las cuales 70 no contaban con este apoyo (22.5%).
- En secundaria se contabilizaron 184 supervisiones y 77 carecían de apoyo pedagógico (41.8%); lo mismo sucedió en 26 de las 152 registradas como multinivel (17.1%) (tabla 7.1.5).

Respecto a las entidades federativas, con zonas con más de 20 escuelas y sin apoyo pedagógico, destacan las siguientes:

- Veracruz, donde se advierte la ausencia de al menos un ATP en 44 de 116 supervisiones de preescolar con más de 20 escuelas, 30 de 128 en primaria, 11 de 41 en secundaria y 5 de 23 en multinivel.
- Puebla, donde se observa la falta de al menos un ATP en las supervisiones con más de 20 escuelas: 18 de 20 en preescolar y en 10 de 22 zonas en primaria.
- Chiapas, donde las supervisiones de educación secundaria con más de 20 escuelas presentaron la mayor ausencia de al menos un ATP: 25 de 32 zonas registradas (tabla 7.1.5).

De acuerdo con los comportamientos observados se puede concluir que de 1113 supervisiones escolares con más de 20 escuelas, 32.7% no cuenta con el apoyo de al menos un ATP, esto conlleva a que es necesaria una revisión por parte de las autoridades educativas locales con el propósito de identificar qué tipo de problemas tuvieron o tienen para atender las demandas de apoyo administrativo y pedagógico de las escuelas a su cargo y, en su caso, realizar las acciones pertinentes para aminsonar su carga de trabajo.



**Tabla 7.1.5** Supervisiones escolares integradas por más de 20 escuelas, con al menos un asesor técnico pedagógico por entidad federativa, según nivel educativo (2020-2021)

Entidad federativa	Preescolar			Primaria			Secundaria			Multinivel*		
	Total de supervisiones	Supervisiones con más de 20 escuelas		Total de supervisiones	Supervisiones con más de 20 escuelas		Total de supervisiones	Supervisiones con más de 20 escuelas		Total de supervisiones	Supervisiones con más de 20 escuelas	
		Subtotal	Supervisiones con al menos un ATP		Subtotal	Supervisiones con al menos un ATP		Subtotal	Supervisiones con al menos un ATP		Subtotal	Supervisiones con al menos un ATP
Aguascalientes	45	0	0	64	0	0	37	0	0	0	0	0
Baja California	86	1	1	128	4	4	46	2	2	7	2	2
Baja California Sur	36	0	0	50	0	0	21	1	1	0	0	0
Campeche	31	2	2	49	0	0	24	0	0	17	0	0
Coahuila	105	16	14	235	0	0	79	0	0	0	0	0
Colima	27	0	0	46	0	0	13	0	0	0	0	0
Chiapas	194	36	27	265	45	44	119	32	7	99	78	74
Chihuahua	111	16	9	239	4	2	78	3	2	22	1	1
Ciudad de México	274	1	1	342	0	0	106	0	0	0	0	0
Durango	95	4	2	216	1	1	66	2	2	1	0	0
Guanajuato	154	34	5	256	21	12	98	24	18	0	0	0
Guerrero	195	7	4	273	5	5	142	2	2	77	29	23
Hidalgo	143	6	4	260	0	0	108	0	0	0	0	0
Jalisco	305	4	2	398	6	4	118	16	13	7	2	1
México	458	54	47	687	17	10	325	10	9	1	0	0
Michoacán	126	63	44	268	27	27	109	7	0	4	1	1
Morelos	68	11	4	76	5	1	48	3	3	0	0	0
Nayarit	64	8	2	78	4	4	38	12	5	29	1	1
Nuevo León	217	0	0	293	2	2	189	0	0	0	0	0
Oaxaca	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Puebla	202	20	2	265	22	12	186	6	2	101	15	5
Querétaro	61	7	2	92	2	2	37	4	0	12	0	0
Quintana Roo	57	0	0	72	0	0	25	5	3	0	0	0
San Luis Potosí	146	20	10	215	7	2	134	1	1	0	0	0
Sinaloa	135	6	6	185	9	9	66	2	1	0	0	0
Sonora	84	14	4	139	0	0	52	0	0	7	0	0
Tabasco	129	0	0	159	0	0	68	0	0	0	0	0
Tamaulipas	127	16	10	241	2	2	71	5	5	0	0	0
Tlaxcala	48	2	1	78	0	0	32	0	0	0	0	0
Veracruz	244	116	72	432	128	98	187	41	30	50	23	18
Yucatán	57	0	0	105	0	0	51	0	0	39	0	0
Zacatecas	99	2	0	172	0	0	79	6	1	0	0	0
<b>Total nacional</b>	<b>4123</b>	<b>466</b>	<b>275</b>	<b>6378</b>	<b>311</b>	<b>241</b>	<b>2752</b>	<b>184</b>	<b>107</b>	<b>473</b>	<b>152</b>	<b>126</b>

\* Las supervisiones escolares multinivel se refieren a aquellas que se conforman por escuelas de los distintos niveles educativos de educación básica. n.s. No suficiente.

Nota: el cálculo se realizó considerando sólo aquellas supervisiones escolares donde se encuentra asignado un supervisor escolar.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

## 7.2 Características de las supervisiones escolares de educación básica

La mejora continua de la educación implica que los actores educativos emprendan acciones, programas o políticas, en diferentes campos de acción, en el marco de sus ámbitos de participación y responsabilidad (Mejoredu, 2020). Sin embargo, una condición necesaria para que las y los supervisores de zona se vuelvan actores activos que promuevan, apoyen y ejecuten las acciones de mejora continua y permanente, es que cuenten con los elementos necesarios como personal de apoyo, infraestructura, equipo y servicios en su lugar sede, de manera que se eliminen o disminuyan las barreras y dificultades en su actividad diaria.

A continuación, se presenta el análisis de las variables que configuran un diagnóstico inicial, el cual puede contribuir a que las autoridades educativas identifiquen aspectos a mejorar en el personal de las supervisiones, en el tipo de plaza, así como en los inmuebles, equipos y servicios en sus oficinas.

De las 13 726 supervisiones registradas en educación básica: 5.0% no contó con electricidad; 33.0% carecía de agua potable; 15.9% no tenía equipo de cómputo y 35.5% se reportó sin internet.

Este apartado contiene información sobre la disponibilidad de personal de apoyo –asesores técnico pedagógicos, administrativos y de servicio–, la infraestructura física educativa de las zonas escolares e incluso los datos sobre sexo y tipo de plaza de los supervisores escolares. En principio, la información se desagrega por nivel educativo; posteriormente, por nivel y tipo de servicio y, por último, por entidad federativa, lo que permite establecer las diferencias que pudiera haber en los distintos niveles de desagregación y, por tanto, un acercamiento más puntual de la condición que guardan las supervisiones escolares en los temas señalados. De esta forma, se obtiene lo siguiente:

- De las 13 726 supervisiones registradas en educación básica (EB) en el ciclo escolar 2020-2021, 53.3% fue dirigido por mujeres. Con relación al tipo de plaza de los supervisores, 90.2% era de base, poco menos de 10.0% por comisión y una mínima cantidad correspondía a honorarios.
- Cerca de dos terceras partes, 63.1%, del total de las supervisiones escolares de educación básica contaban con al menos un ATP; 70.7% tenía apoyo administrativo para la gestión; y, en menor proporción, 12.7% contaba con al menos una persona de servicios (tabla 7.2.1).
- Respecto de las características sobre infraestructura física educativa: 40.8% de los inmuebles utilizados fue compartido con las escuelas; poco más de un tercio fue para uso exclusivo de la supervisión –38.5%–, y cerca de 20.0% estuvo compartido con una oficina pública; 55.0% de los inmuebles era prestado, 32.4% estaba en situación de comodato y el resto en renta –12.6%–.
- En más de la mitad de los inmuebles, los supervisores escolares contaban con oficina propia –64.5%–, mientras que 40.0% tenía espacios para reuniones. Además, casi 95.0% de los inmuebles contaba con electricidad, pero sólo 77.0% tuvo agua potable. Respecto al equipo y servicio de tecnología, 84.1% contó con equipo de cómputo y 64.5% con acceso a internet (tabla 7.2.1).



**Tabla 7.2.1** Características de las supervisiones escolares de educación básica por nivel educativo, cifras porcentuales (2020-2021)

Características		Variables	Básica	Preescolar	Primaria	Secundaria	Multinivel*
<b>Total de supervisiones escolares (Abs.)</b>			<b>13726</b>	<b>4123</b>	<b>6378</b>	<b>2752</b>	<b>473</b>
Del supervisor	Sexo	Hombres	46.7	5.8	60.4	69.4	84.6
		Mujeres	53.3	94.2	39.6	30.6	15.4
	Tipo de plaza	Base	90.2	89.5	91.3	90.3	78.4
		Honorarios	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0
		Comisión	9.8	10.5	8.6	9.6	21.6
Personal de apoyo para el trabajo de la supervisión	Al menos un ATP		63.1	49.5	73.1	62.0	51.6
	Cero		36.9	50.5	26.9	38.0	48.4
	ATP	Uno	34.5	35.5	34.4	34.8	26.4
		Dos o más	28.5	14.0	38.7	27.2	25.2
	Al menos un administrativo		70.7	77.5	64.8	75.8	61.9
	Administrativo de apoyo a la gestión	Cero	29.3	22.5	35.2	24.2	38.1
		Uno	52.4	61.3	47.6	52.0	43.1
		Dos o más	18.3	16.2	17.2	23.9	18.8
	Al menos una persona de servicio		12.7	9.3	13.6	16.4	8.0
	Personal de servicio	Cero	87.3	90.7	86.4	83.6	92.0
Uno		11.5	8.4	12.4	14.6	7.6	
Dos o más		1.2	0.9	1.3	1.7	0.4	
Infraestructura física educativa	Uso del inmueble	Compartido con la escuela	40.8	47.8	40.5	35.8	13.1
		Compartido con oficina pública	17.7	19.0	14.3	24.7	13.1
		Compartido con casa habitación	3.0	2.9	1.8	5.2	7.2
		Para uso exclusivo de la supervisión	38.5	30.3	43.4	34.3	66.6
	Condición del inmueble	Rentado	12.6	13.2	8.3	21.5	13.1
		Prestado	55.0	61.5	51.6	57.0	32.3
		Comodato	32.4	25.3	40.1	21.5	54.5
	Espacios	Oficina propia	64.5	59.9	69.9	59.2	64.1
		Espacio para reuniones	40.0	37.9	41.8	39.8	35.5
		Computadora	84.1	83.9	84.8	85.8	65.3
	Equipos	Impresora	81.5	79.5	82.9	84.0	64.9
		Proyector	59.9	60.2	58.5	63.6	55.4
		Internet	64.5	61.0	65.8	74.0	23.0
Servicios	Electricidad	94.9	95.8	95.2	94.7	86.3	
	Agua potable	77.0	80.2	75.5	78.5	62.6	
	Sanitario	71.6	69.6	71.8	74.9	68.7	
	Drenaje	72.9	76.8	72.2	72.7	49.9	

\* Las supervisiones escolares multinivel son aquellas integradas por escuelas de los distintos niveles educativos de educación básica, principalmente preescolares y primarias del tipo de servicio indígena.

Abs. Cifras absolutas.

Nota: el cálculo se realizó considerando sólo aquellas supervisiones escolares donde se encuentra asignado un supervisor escolar.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

Al analizar la información de las zonas escolares de EB, ahora por niveles educativos, se presentan datos relevantes que ayudan a comprender el estado que guardan:

- En preescolar, de las 4123 supervisiones, 94.2% estaba a cargo de mujeres, el porcentaje más alto entre los niveles educativos de EB; por el contrario, de las 473 supervisiones multinivel, poco más de 80.0% estaba a cargo de hombres.
- Al revisar el tipo de plazas de los supervisores, se observa que tanto en nivel primaria como en secundaria, alrededor de 90.0% fue de base –respecto al total de supervisiones registradas en cada nivel–; mientras que de los supervisores escolares multinivel, 21.6% era por comisión (tabla 7.2.1).

Con relación al personal de apoyo: ATP, administrativo y de servicios, se encontró que:

- De 6378 supervisiones en primaria, 73.1% tuvo al menos un ATP; en las de secundaria, se registró 62.0% en cuanto al apoyo pedagógico; ambos niveles tuvieron los porcentajes más altos con esta característica, mientras que en preescolar 49.5% contó con este apoyo y en las supervisiones multinivel fue de 51.6% (tabla 7.2.1).
- En preescolar, 77.5% de sus supervisiones contó con personal administrativo; las de primaria reportaron 64.8% de este apoyo; las de secundaria, 75.8%; y las multinivel, 61.9%.
- En preescolar, primaria, secundaria y multinivel, los porcentajes de supervisiones con apoyo de personal de servicio fueron los más bajos: 9.3, 13.6, 16.4 y 8.0%, respectivamente.

La información sobre el uso del inmueble alude a la exclusividad de las edificaciones para la operación de los supervisores y su personal de apoyo, en ese sentido, se tiene lo siguiente:

- Respecto a las supervisiones de preescolar, 30.3% contó con un espacio exclusivo para los supervisores y sus equipos; en las de primaria la exclusividad se dio en 43.4%; en secundaria, en 34.3%; y en las multinivel esta característica ascendió a 66.6%.
- Los porcentajes más altos sobre inmuebles compartidos se dan en la variante *con la escuela*, en donde se reporta 47.8% de las supervisiones de preescolar; 40.5% de las de primaria; 35.8% de las de secundaria y 13.1% correspondientes a multinivel.
- Destaca el alto porcentaje de supervisiones de secundaria que comparten el inmueble con oficinas públicas –24.7%–.

En cuanto a la condición del inmueble, ésta hace referencia a la forma en que se mantiene el derecho de las supervisiones para utilizar los inmuebles donde se ubican. En ese sentido se puede señalar lo siguiente:



- Con excepción de las supervisiones multinivel, los inmuebles donde operan las de preescolar, primaria y secundaria son, en mayor medida, prestados: 61.5, 51.6 y 57.0%, en ese orden.
- Respecto a las supervisiones multinivel, 54.5% se encuentra en comodato.

Por lo que se refiere a espacios, equipamiento y servicios de las supervisiones escolares:

- En las correspondientes a preescolar: 59.9% contó con oficina propia; 83.9% tenía computadora; 61.0% internet; y los servicios de electricidad y agua potable se dieron en 95.8 y 80.2%, respectivamente.
- Las supervisiones de primaria reportaron que 69.9% contó con oficina propia; 84.8% tenía computadora; 65.8% internet; y los servicios de electricidad y agua potable se dieron en 95.2 y 75.5%, en ese orden.
- Las supervisiones de secundaria y multinivel señalaron que, respectivamente, 59.2 y 64.1% tenían oficina propia; 85.8 y 65.3% contaron con computadora; 74.0 y 23.0% con internet; 94.7 y 86.3% disponían de servicio de electricidad; y 78.5 y 62.6%, el de agua potable (tabla 7.2.1).

### Características de las supervisiones escolares de educación básica por tipo de servicio

En las supervisiones escolares sus características también se pueden analizar desglosando los niveles educativos por tipo de servicio:

- En las zonas de preescolar del servicio general e indígena, los supervisores son mujeres con 95.7 y 66.5%, respectivamente; en contraste, todos los niveles y servicios consecuentes reportan mayor porcentaje de hombres, especialmente en las zonas escolares del servicio indígena de primaria con 82.7% y en las multinivel con 84.6%.
- Más de 88% de los supervisores de los niveles y tipos de servicio correspondientes a preescolares y primarias generales, secundarias generales, técnicas, telesecundarias y multiservicio tenían plaza de base, en comparación con el servicio indígena de preescolar y primaria que alcanzaron sólo 65.1 y 76.1%, respectivamente.
- Con relación a las plazas por comisión, los porcentajes más altos se advierten en el servicio indígena en preescolar y primaria, 34.4 y 23.9%, en cada caso, y menos de 1.0% corresponde a supervisores de preescolar indígena y multiservicio por honorarios.
- En cuanto a la existencia de apoyo de al menos un ATP, las supervisiones del servicio general en el nivel primaria –73.6%– y las secundarias técnicas –68.4%– presentaron los mayores porcentajes; le siguieron las primarias del servicio indígena y las secundarias generales con 63.0 y 62.6%, en cada caso. Por el contrario, las correspondientes al servicio indígena



Estas carencias se acentúan en las supervisiones preescolares indígenas: 80.4% no contaban con acceso a internet y 41.1% carecían de agua potable. En las supervisiones de primaria indígena ocurría algo similar: 81.7% no tenían acceso a internet y 45.7% a agua potable.

de preescolar –46.9%–; preescolar general –49.6%– y las de multinivel –51.6%– tuvieron menor disponibilidad de estas figuras.

- Las supervisiones de los servicios educativos con el mayor porcentaje de personal administrativo fueron las de preescolar general –78.1%–; las de primarias indígenas con 75.4%; y las de todos los servicios de secundaria con porcentajes superiores a 71.0%.
- Las que atienden a los distintos tipos de servicios en educación básica presentan porcentajes muy bajos de personal de servicios, en todos los casos no rebasan 25.0% (tabla 7.2.2).

Con respecto a la infraestructura física educativa de las oficinas donde se ubican las zonas escolares por tipo de servicio, se pueden observar situaciones contrastantes, por ejemplo:

- Las que compartieron el inmueble con la escuela en el nivel de preescolar revelaron una diferencia de 41.3 puntos porcentuales entre el servicio general –49.9%– e indígena –8.6%–.
- En el nivel de primaria la diferencia de los servicios que compartieron el inmueble con una escuela fue de 33 puntos porcentuales –42.0% en servicio general y 9.0% en indígena–.
- Las supervisiones que reportaron un espacio exclusivo muestran los siguientes comportamientos: en preescolar el servicio general contó con 29.6% y el indígena con 44.5%; en primaria, 42.1% del servicio general y 70.9% en el indígena; y en secundaria, los tipos de servicio que reportaron un espacio exclusivo para la supervisión de forma preponderante fueron las telesecundarias con 44.1% y las técnicas con 34.0%.
- Con relación a la condición del inmueble, en las supervisiones de los servicios generales de los 3 niveles educativos destaca el préstamo del inmueble como la principal condición; los porcentajes se ubican entre 50.0 y 60.0%, con excepción de las correspondientes a secundaria general donde se registró 69.5%.
- En cuanto al servicio de electricidad, en las oficinas de las zonas correspondientes a primarias indígenas y multinivel se ubican los porcentajes más bajos 86.2 y 86.3%, respectivamente. Acerca de la dotación de agua potable, son las oficinas de los servicios indígenas de preescolar, primaria y multinivel las que presentan los porcentajes más bajos: 58.9, 54.3 y 62.6%, en ese orden.
- La existencia de computadoras en las supervisiones de preescolar y primaria general, así como en todos los servicios de secundaria, reporta porcentajes superiores a 80.0%; esto no sucede en las de los servicios del tipo indígena de preescolar con 76.1% y primaria con 75.1%, así como en multinivel con 65.3%.
- Finalmente, es necesario mejorar la conexión a internet, ya que en los 3 niveles de educación básica la situación no fue del todo favorable. Los menores porcentajes se encuentran en las supervisiones de preescolar y primaria indígena, 19.6 y 18.3%, respectivamente, y en telesecundarias con 68.4% y multinivel con sólo 23.0% (tabla 7.2.2).

**Tabla 7.2.2** Características de las supervisiones escolares de educación básica por tipo de servicio, cifras porcentuales (2020-2021)

Características	Variables		Preescolar		Primaria		Secundaria			Multinivel <sup>2</sup>
	General	Indígena	General	Indígena	General	Técnica	Telesecundaria	Multiservicio <sup>1</sup>		
<b>Total de supervisiones escolares (Abs.)</b>	<b>3914</b>	<b>209</b>	<b>6089</b>	<b>289</b>	<b>827</b>	<b>415</b>	<b>1188</b>	<b>322</b>	<b>473</b>	
Sexo										
Hombres	4.3	33.5	59.4	82.7	63.7	75.2	73.1	63.4	84.6	
Mujeres	95.7	66.5	40.6	17.3	36.3	24.8	26.9	36.6	15.4	
Del supervisor										
Base	90.8	65.1	92.1	76.1	92.3	90.6	89.4	88.5	78.4	
Honorarios	0.0	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.6	0.0	
Comisión	9.2	34.4	7.9	23.9	7.7	9.4	10.6	10.9	21.6	
Al menos un ATP	49.6	46.9	73.6	63.0	62.6	68.4	60.0	59.6	51.6	
Cero	50.4	53.1	26.4	37.0	37.4	31.6	40.0	40.4	48.4	
Uno	35.4	36.4	34.0	42.9	36.2	25.1	38.2	31.4	26.4	
Dos o más	14.2	10.5	39.6	20.1	26.5	43.4	21.8	28.3	25.2	
Personal de apoyo para el trabajo de la supervisión										
Al menos un administrativo	78.1	67.0	64.3	75.4	71.0	77.6	77.7	79.2	61.9	
Cero	21.9	33.0	35.7	24.6	29.0	22.4	22.3	20.8	38.1	
Administrativo de apoyo a la gestión	61.6	56.0	47.3	53.3	42.9	48.9	61.4	44.4	43.1	
Dos o más	16.5	11.0	16.9	22.1	28.1	28.7	16.3	34.8	18.8	
Al menos una persona de servicio	9.6	3.3	13.7	11.8	21.0	15.2	11.4	24.2	8.0	
Cero	90.4	96.7	86.3	88.2	79.0	84.8	88.6	75.8	92.0	
Personal de servicio										
Uno	8.7	3.3	12.6	8.3	18.7	13.5	10.4	21.1	7.6	
Dos o más	0.9	0.0	1.2	3.5	2.3	1.7	1.0	3.1	0.4	

Continúa ►

**Tabla 7.2.2** Características de las supervisiones escolares de educación básica por tipo de servicio, cifras porcentuales (2020-2021)

Características	Variables		Preescolar		Primaria		Secundaria			Multinivel <sup>2</sup>
	General	Indígena	General	Indígena	General	Técnica	Telesecundaria	Multiservicio <sup>1</sup>		
Uso del inmueble	Compartido con la escuela									
	Compartido con oficina pública									
	Compartido con casa habitación									
Condiciones del inmueble	Para uso exclusivo de la supervisión									
	Rentado									
	Prestado									
Espacios educativos	Comodato									
	Oficina propia									
	Espacio para reuniones									
Equipos	Computadora									
	Impresora									
	Proyector									
Servicios	Internet									
	Electricidad									
	Agua potable									
Sanitario										
Drenaje										

<sup>1</sup> Las supervisiones de educación secundaria multiservicio están integradas por secundarias de los servicios general, técnico y telesecundaria.

<sup>2</sup> Las supervisiones escolares multinivel son aquellas integradas por escuelas de los distintos niveles educativos de educación básica, principalmente preescolares y primarias del tipo de servicio indígena.

Abs. Cifras absolutas.

Nota: se realizó el cálculo considerando sólo aquellas supervisiones escolares donde se encuentra asignado un supervisor escolar.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 971* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).





Con esta información se pueden destacar los siguientes aspectos:

1. Los mayores porcentajes de supervisores contratados por comisión –lo que supone menor seguridad de permanencia laboral que los supervisores con base–, se ubicaron en las zonas escolares de preescolar indígena con 34.4%; primaria indígena con 23.9% y multinivel con 21.6%.
2. En lo referente al apoyo de al menos un ATP, no alcanza más de 75.0% en todos los niveles y tipos de servicio; los casos extremos se encuentran en las zonas de preescolar general e indígena con 49.6 y 46.9%, respectivamente. A la luz del nuevo plan de estudios, en el futuro inmediato –ciclo escolar 2022-2023 en adelante–, será pertinente que el apoyo de al menos un ATP deba ampliarse e intensificarse, dadas las necesidades de capacitación y apoyo que requerirán los docentes de todos los niveles de educación básica.
3. Respecto al equipamiento de las supervisiones, específicamente la existencia de computadoras, herramientas necesarias para sistematizar y dar seguimiento a sus múltiples funciones, en todos los niveles y tipos de servicio no se rebasa 90.0%; las supervisiones donde se identificaron las menores proporciones fueron las correspondientes a multinivel, preescolar y primaria indígena –65.3, 76.1 y 75.1%, respectivamente–.
4. Con relación a los servicios, se puede señalar que, en las zonas escolares de todos los niveles y tipos de servicio, el acceso a internet, elemento necesario para optimizar la comunicación con las autoridades educativas y las propias escuelas, no rebasa 82.0% y los niveles y tipos de servicio más desfavorecidos fueron preescolar y primaria indígenas con 19.6 y 18.3%, respectivamente. Quizá este problema se deba en gran medida a la falta de conectividad en la localidad; sin embargo, sería recomendable revisarlo y, en su caso, ampliar el servicio.
5. Por último, llama la atención que existan supervisiones escolares donde se reportó la falta de servicios básicos; es el caso de preescolar y primaria indígenas y multinivel, donde sólo cuentan con agua potable 58.9, 54.3 y 62.6%, en ese orden. Este tipo de supervisiones reportan también falta de energía eléctrica en 9.6, 13.8 y 13.7%, respectivamente; a las que se agregaría la correspondiente a secundarias generales con 10.4%. Probablemente ambos problemas se deban a la falta de servicios en las localidades donde se ubican; no obstante, sería conveniente revisarlas y en su caso instalar los servicios.

### Características de las supervisiones escolares de educación preescolar por entidad federativa

En el ciclo escolar 2020-2021, se registraron 4123 supervisiones escolares de nivel preescolar en las 32 entidades federativas. En este nivel educativo las mujeres supervisoras ocuparon un papel preponderante, ya que en todas las entidades representaron más de 80.0% del total; destacan Aguascalientes, Baja California Sur y Colima, que reportaron que 100.0% de las supervisiones estaban ocupadas por mujeres (tabla 7.2.3.1). Además, se obtuvo lo siguiente:

- A escala nacional, casi 50.0% de las supervisiones de preescolar contaron con al menos un ATP; en Tlaxcala, Puebla y Querétaro se presentaron los porcentajes más bajos –2.1, 6.9 y 11.5%, respectivamente–; por el contrario, Nayarit e Hidalgo tuvieron un porcentaje superior: 85.9 y 85.3%, en cada caso.
- Con relación al apoyo de al menos un administrativo, el promedio nacional reflejó 77.5%, pero 13 de las 32 entidades federativas presentaron porcentajes por debajo del nacional, siendo Aguascalientes y Jalisco las que alcanzaron los mínimos, 40.0% y 37.4%, respectivamente (tabla 7.2.3.1).
- Las entidades donde hubo más supervisiones que compartían un espacio con la escuela fueron Ciudad de México (92.7%), Jalisco (83.6%) y Nuevo León (78.3%); en contraparte, Campeche (3.2%), Colima (3.7%) y Guanajuato (7.8%) se mostraron muy por debajo de la escala nacional (47.8%).
- Poco menos de un tercio de todas las supervisiones registradas reportaron un inmueble exclusivo para sus actividades, 30.3%; entre las entidades que superaban el promedio nacional se encuentran Baja California Sur, Campeche y Baja California –75, 67.7 y 57%, respectivamente–; mientras que las entidades con el mínimo porcentaje fueron Ciudad de México, Jalisco y Yucatán –6.6, 12.1 y 12.3%, en cada caso– (tabla 7.2.3.1).
- El equipamiento y los servicios propician un trabajo eficiente en el desarrollo de las actividades de supervisión; en ese sentido, se observa que a escala nacional más de 80.0% de las supervisiones en preescolar contaron con equipo de cómputo. Por entidad federativa, Ciudad de México con 97.1% y Guanajuato con 98.7% fueron las entidades que encabezaron la lista con más equipos; en el otro extremo, se ubican Campeche con 67.7%, Guerrero con 70.8% y Nuevo León con 50.2%.
- Respecto al acceso a internet, las zonas escolares cuentan con un porcentaje bajo de cobertura nacional con 61.0%; esta situación se acentúa en Guerrero –26.2%–, Tabasco –17.8%– y Tlaxcala –29.2%–; en contraste, las que tuvieron una mayor accesibilidad fueron Querétaro con 98.4% y Aguascalientes con 97.8% (tabla 7.2.3.1).

Para concluir, es importante señalar que en este análisis no se incluye a Baja California porque el número de zonas escolares que reportó es menor a 70.0%.



**Tabla 7.2.3.1** Características de las supervisiones escolares de educación preescolar por entidad federativa, cifras porcentuales (2020-2021)

Entidad federativa	Supervisiones escolares (Abs.)	Sexo del supervisor		Personal de apoyo		
		Hombres	Mujeres	Al menos un ATP	Al menos un administrativo	Al menos una persona de servicio
Aguascalientes	45	0.0	100.0	55.6	40.0	0.0
Baja California*	86	1.2	98.8	94.2	95.3	27.9
Baja California Sur	36	0.0	100.0	58.3	83.3	0.0
Campeche	31	9.7	90.3	25.8	64.5	16.1
Coahuila	105	2.9	97.1	62.9	97.1	17.1
Colima	27	0.0	100.0	81.5	92.6	3.7
Chiapas	194	6.2	93.8	71.6	66.0	8.8
Chihuahua	111	6.3	93.7	67.6	88.3	10.8
Ciudad de México	274	1.1	98.9	47.4	90.5	5.8
Durango	95	4.2	95.8	40.0	67.4	11.6
Guanajuato	154	1.3	98.7	33.1	76.6	5.8
Guerrero	195	2.6	97.4	51.3	63.1	17.4
Hidalgo	143	9.8	90.2	85.3	84.6	3.5
Jalisco	305	1.0	99.0	31.5	37.4	3.3
México	458	16.4	83.6	54.6	92.1	19.2
Michoacán	126	4.0	96.0	73.8	84.1	11.9
Morelos	68	2.9	97.1	29.4	80.9	4.4
Nayarit	64	9.4	90.6	85.9	70.3	6.3
Nuevo León	217	4.1	95.9	67.3	93.1	2.8
Oaxaca	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Puebla	202	4.5	95.5	6.9	66.8	2.0
Querétaro	61	3.3	96.7	11.5	95.1	1.6
Quintana Roo	57	3.5	96.5	43.9	82.5	12.3
San Luis Potosí	146	11.0	89.0	34.9	93.8	4.1
Sinaloa	135	2.2	97.8	70.4	65.2	8.9
Sonora	84	6.0	94.0	33.3	83.3	10.7
Tabasco	129	7.0	93.0	14.7	69.8	11.6
Tamaulipas	127	0.8	99.2	53.5	91.3	17.3
Tlaxcala	48	2.1	97.9	2.1	95.8	0.0
Veracruz	244	11.5	88.5	57.0	66.4	9.4
Yucatán*	57	5.3	94.7	29.8	64.9	3.5
Zacatecas	99	7.1	92.9	38.4	88.9	4.0
<b>Total nacional</b>	<b>4123</b>	<b>5.8</b>	<b>94.2</b>	<b>49.5</b>	<b>77.5</b>	<b>9.3</b>

\* Las supervisiones de los preescolares generales reportadas en estas entidades agrupan a menos de 70% de sus escuelas.

Abs. Cifras absolutas.

n.s. No suficiente.

Nota: se realizó el cálculo considerando sólo aquellas supervisiones escolares donde se encuentra asignado un supervisor escolar.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYE, 2021).

Infraestructura física educativa							
Compartido con la escuela	Uso del inmueble			Equipo			Servicio
	Compartido con oficina pública	Compartido con casa habitación	Para uso exclusivo de la supervisión	Computadora	Impresora	Proyector	Internet
0.0	68.9	0.0	31.1	88.9	84.4	73.3	97.8
25.6	17.4	0.0	57.0	98.8	97.7	90.7	100.0
8.3	16.7	0.0	75.0	94.4	91.7	44.4	94.4
3.2	25.8	3.2	67.7	67.7	54.8	25.8	61.3
67.6	9.5	2.9	20.0	91.4	87.6	48.6	81.0
3.7	66.7	0.0	29.6	92.6	63.0	51.9	88.9
10.8	25.3	13.9	50.0	74.7	68.6	51.5	32.5
18.9	39.6	0.0	41.4	74.8	78.4	59.5	81.1
92.7	0.4	0.4	6.6	97.1	69.7	39.4	97.1
45.3	28.4	3.2	23.2	85.3	81.1	49.5	53.7
7.8	48.7	2.6	40.9	98.7	94.2	69.5	96.8
29.7	16.4	7.7	46.2	70.8	61.0	56.4	26.2
39.2	19.6	5.6	35.7	86.7	86.0	85.3	37.8
83.6	3.9	0.3	12.1	86.9	76.4	52.1	46.9
67.2	10.9	1.5	20.3	93.0	91.0	83.0	74.2
24.6	22.2	10.3	42.9	84.1	77.8	66.7	35.7
77.9	4.4	1.5	16.2	76.5	72.1	50.0	48.5
43.8	17.2	0.0	39.1	76.6	73.4	53.1	37.5
78.3	2.8	0.5	18.4	50.2	72.4	56.7	59.0
n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
68.8	15.3	1.5	14.4	83.7	84.7	64.4	45.1
31.1	27.9	0.0	41.0	96.7	98.4	90.2	98.4
22.8	33.3	3.5	40.4	93.0	63.2	56.1	68.4
28.1	21.2	8.9	41.8	87.7	87.7	86.3	63.7
33.3	40.7	0.7	25.2	75.6	71.1	50.4	67.4
64.3	15.5	1.2	19.0	88.1	82.1	57.1	54.8
28.7	16.3	2.3	52.7	77.5	72.9	53.5	17.8
50.4	17.3	0.0	32.3	81.9	76.4	44.1	67.7
60.4	25.0	0.0	14.6	91.7	95.8	75.0	29.2
32.0	17.2	4.1	46.7	79.9	82.4	58.2	57.0
42.1	43.9	1.8	12.3	77.2	61.4	33.3	52.6
19.2	41.4	1.0	38.4	92.9	89.9	28.3	73.7
<b>47.8</b>	<b>19.0</b>	<b>2.9</b>	<b>30.3</b>	<b>83.9</b>	<b>79.5</b>	<b>60.2</b>	<b>61.0</b>



## Características de las supervisiones escolares de educación primaria por entidad federativa

En el ciclo escolar que se analiza, las supervisiones de nivel primaria a escala nacional fueron 6 378. Si se revisa la proporción de hombres y mujeres que están al frente de ellas, los datos indican que la presencia de hombres con 60.4% fue mayor que de mujeres con 39.6%. Chiapas, Guerrero e Hidalgo fueron las entidades que tuvieron los porcentajes más elevados de hombres –85.7, 82.4 y 80.0%, respectivamente–; por su parte, las que concentraron un mayor porcentaje de supervisoras de primaria fueron Nuevo León con 66.6%, Ciudad de México con 62.0% y Querétaro con 58.7% (tabla 7.2.3.2). Además, se obtuvo lo siguiente:

- De las supervisiones de primaria, 73.1% contó con el apoyo de al menos un ATP. Lo relevante es que Tlaxcala, Sinaloa y Baja California –97.4, 96.8 y 96.1%, en ese orden– presentaron los porcentajes más altos; mientras que Tabasco, Querétaro y Morelos fueron las entidades con la menor proporción –8.2, 21.7 y 25.0%, respectivamente–.
- En materia de apoyos administrativos a las supervisiones, las entidades que tuvieron una mayor proporción fueron Yucatán con 99.0%, Sonora con 93.5% y Morelos con 93.4%; en cambio, los menores porcentajes se identificaron en Jalisco, San Luis Potosí y Aguascalientes –15.1%, 29.8%, 34.4%, respectivamente–.
- En cuanto a la infraestructura y al uso de los espacios, se muestra que a escala nacional las zonas escolares se concentran en las opciones Compartieron el inmueble con la escuela con 40.5% o Fueron de uso exclusivo para la supervisión con 43.4%. Ciudad de México, Nuevo León y estado de México, entre otras, fueron las entidades que mostraron un porcentaje por encima del nacional en cuanto al uso compartido con las escuelas –84.2, 82.9 y 66.8%, respectivamente–; por su parte, Hidalgo, Chiapas y Tabasco tienen los mayores porcentajes de supervisiones con un inmueble de uso exclusivo –76.2, 69.8 y 67.3%, en cada caso– (tabla 7.2.3.2).
- Las oficinas de las zonas escolares de Baja California, Querétaro y Ciudad de México son las que reportaron contar con casi 100.0% de computadoras –99.2, 98.9 y 98.5%, respectivamente–, además de que reportaron más de 90.0% de sus oficinas con acceso a internet, sumándose a la lista Aguascalientes, con una cobertura de 100.0%. En contraste, las supervisiones con menos equipo fueron Nuevo León, Chiapas y Guerrero –38.6, 65.7 y 65.9%, respectivamente–; mientras que en cuanto al acceso a internet, las supervisiones con los menores porcentajes se ubican en Tabasco con 16.4%; Chiapas con 31.3%; e Hidalgo con 32.7% (tabla 7.2.3.2).

### Características de las supervisiones escolares de educación secundaria por entidad federativa

En el nivel de secundaria se registraron 2 752 supervisiones escolares, de las cuales cerca de 69.4% estaban a cargo de hombres; en Tlaxcala, Guerrero y Campeche los datos rondan 90.0%. En el caso de los estados con un mayor porcentaje de mujeres al frente de las supervisiones se identificó a Nuevo León con 58.2% y Ciudad de México con 53.8% como las entidades con la mayor participación (tabla 7.2.3.3). Enseguida se presenta lo siguiente:

- Las supervisiones con al menos un administrativo presentaron a escala nacional un porcentaje mayor –75.8%–, en comparación con las que contaron con al menos un ATP –62.0%–. Además, existen 21 entidades donde más de 50.0% de los supervisores tuvieron la figura central de ATP; por el contrario, hay 11 entidades donde la participación del ATP fue menor, entre éstas destacan Michoacán y Zacatecas con sólo 28.4 y 27.8%, en ese orden (tabla 7.2.3.3).
- Referente a la infraestructura física educativa de las zonas escolares de este nivel, las entidades que sobresalieron en cuanto a los espacios compartidos con escuelas son Ciudad de México con 88.7%, Nuevo León con 83.6% y el estado de México con 67.7%; entre las que presentaron el menor porcentaje están Zacatecas con 1.3%, Quintana Roo con 4.0% y Guanajuato con 4.1%.
- Las entidades que reportaron una mayor proporción de inmuebles para uso exclusivo de la supervisión son Baja California (73.9%) y Veracruz (56.7%); cabe mencionar que en 3 entidades las supervisiones contaban con sólo 2 tipos de uso del inmueble, 2 de ellas con el compartido con una oficina pública y para uso exclusivo de la supervisión: Aguascalientes con 73.0 y 27.0%; y Campeche, 45.8 y 54.2%, mientras en Ciudad de México el uso se dividía en compartido con la escuela –88.7%– y para uso exclusivo de la supervisión –11.3%– (tabla 7.2.3.3).
- Finalmente, al revisar los aspectos sobre existencia de equipo de cómputo y el acceso a internet de las zonas de secundaria, se observa que 21 entidades presentaron porcentajes mayores que el nacional con 85.8%, respecto a la disposición de computadoras; por su parte, Nuevo León, Chihuahua y Guerrero tuvieron los niveles más bajos –39.2, 70.5 y 71.8%, respectivamente–. Sobre el acceso a internet, los niveles más bajos se presentaron en Tabasco con 17.6%, Hidalgo con 43.5% y Chiapas con 45.4%; mientras que los más altos se registraron en Aguascalientes, Veracruz y Ciudad de México –100.0, 97.3 y 96.2%, respectivamente– (tabla 7.2.3.3).



**Tabla 7.2.3.2** Características de las supervisiones escolares de educación primaria por entidad federativa, cifras porcentuales (2020-2021)

Entidad federativa	Supervisiones escolares (Abs.)	Sexo del supervisor		Personal de apoyo		
		Hombres	Mujeres	Al menos un ATP	Al menos un administrativo	Al menos una persona de servicio
Aguascalientes	64	51.6	48.4	73.4	34.4	1.6
Baja California	128	43.0	57.0	96.1	92.2	54.7
Baja California Sur	50	54.0	46.0	58.0	84.0	20.0
Campeche	49	71.4	28.6	51.0	81.6	30.6
Coahuila	235	47.2	52.8	82.1	82.1	28.5
Colima	46	52.2	47.8	87.0	73.9	2.2
Chiapas	265	85.7	14.3	87.5	63.0	6.0
Chihuahua	239	53.1	46.9	77.8	56.9	18.4
Ciudad de México	342	38.0	62.0	75.7	67.5	3.8
Durango	216	69.0	31.0	86.6	42.1	22.7
Guanajuato	256	49.6	50.4	62.1	86.7	6.3
Guerrero	273	82.4	17.6	71.1	59.7	18.7
Hidalgo	260	80.0	20.0	93.8	77.3	14.6
Jalisco	398	58.5	41.5	76.1	15.1	3.5
México	687	63.5	36.5	88.1	67.5	14.4
Michoacán	268	79.1	20.9	94.8	63.1	15.7
Morelos	76	57.9	42.1	25.0	93.4	2.6
Nayarit	78	61.5	38.5	91.0	69.2	5.1
Nuevo León	293	33.4	66.6	58.0	42.7	1.7
Oaxaca	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Puebla	265	52.5	47.5	42.6	60.8	3.4
Querétaro	92	41.3	58.7	21.7	78.3	4.3
Quintana Roo	72	75.0	25.0	45.8	55.6	22.2
San Luis Potosí	215	65.6	34.4	59.1	29.8	5.1
Sinaloa	185	55.1	44.9	96.8	74.1	25.9
Sonora	139	51.1	48.9	84.9	93.5	3.6
Tabasco	159	56.0	44.0	8.2	79.9	46.5
Tamaulipas	241	57.3	42.7	84.2	88.0	29.9
Tlaxcala	78	50.0	50.0	97.4	43.6	2.6
Veracruz	432	72.9	27.1	72.2	67.6	14.1
Yucatán	105	49.5	50.5	29.5	99.0	6.7
Zacatecas	172	73.3	26.7	58.1	90.7	2.3
<b>Total nacional</b>	<b>6378</b>	<b>60.4</b>	<b>39.6</b>	<b>73.1</b>	<b>64.8</b>	<b>13.6</b>

Abs. Cifras absolutas.

n.s. No suficiente.

Nota: se realizó el cálculo considerando sólo aquellas supervisiones escolares donde se encuentra asignado un supervisor escolar.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

Infraestructura física educativa								
Compartido con la escuela	Uso del inmueble			Para uso exclusivo de la supervisión	Equipo			Servicio
	Compartido con oficina pública	Compartido con casa habitación			Computadora	Impresora	Proyector	Internet
1.6	67.2	0.0	31.3	76.6	76.6	53.1	100.0	
35.2	7.8	0.8	56.3	99.2	98.4	76.6	97.7	
12.0	26.0	2.0	60.0	94.0	90.0	58.0	90.0	
2.0	34.7	0.0	63.3	79.6	59.2	8.2	65.3	
59.1	12.3	0.0	28.5	77.9	71.1	37.9	56.2	
4.3	63.0	0.0	32.6	89.1	80.4	43.5	89.1	
10.2	14.7	5.3	69.8	65.7	61.5	32.5	31.3	
29.7	22.6	1.3	46.4	77.0	68.2	39.7	66.5	
84.2	0.6	0.0	15.2	98.5	76.6	45.9	96.2	
33.8	16.2	4.2	45.8	89.8	86.6	50.9	44.0	
14.8	31.6	1.6	52.0	98.4	96.9	76.6	98.4	
22.3	6.2	4.8	66.7	65.9	53.1	42.1	33.0	
18.8	4.2	0.8	76.2	94.2	86.2	83.5	32.7	
57.3	5.3	1.0	36.4	93.0	85.7	63.8	67.8	
66.8	9.8	1.2	22.3	96.5	96.4	88.2	77.9	
22.8	13.1	6.0	58.2	82.8	84.7	61.9	51.9	
53.9	11.8	1.3	32.9	96.1	94.7	53.9	92.1	
48.7	9.0	0.0	42.3	78.2	87.2	74.4	67.9	
82.9	1.0	0.3	15.7	38.6	68.6	48.1	59.4	
n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	
52.8	15.1	2.6	29.4	84.2	85.3	60.4	57.4	
26.1	14.1	0.0	59.8	98.9	96.7	93.5	92.4	
22.2	22.2	0.0	55.6	95.8	87.5	69.4	80.6	
26.5	20.5	4.7	48.4	82.8	87.0	66.0	58.6	
27.6	21.6	0.0	50.8	85.4	87.0	71.4	83.2	
60.4	7.2	0.0	32.4	89.2	86.3	36.7	64.0	
23.3	9.4	0.0	67.3	87.4	81.8	56.6	16.4	
49.4	14.5	0.8	35.3	87.1	82.6	35.7	76.3	
35.9	26.9	1.3	35.9	96.2	93.6	83.3	42.3	
22.0	15.7	3.0	59.3	84.7	89.8	55.3	79.6	
44.8	24.8	1.0	29.5	66.7	75.2	56.2	58.1	
9.9	34.9	1.2	54.1	89.0	89.5	31.4	64.0	
<b>40.5</b>	<b>14.3</b>	<b>1.8</b>	<b>43.4</b>	<b>84.8</b>	<b>82.9</b>	<b>58.5</b>	<b>65.8</b>	





**Tabla 7.2.3.3** Características de las supervisiones escolares de educación secundaria por entidad federativa, cifras porcentuales (2020-2021)

Entidad federativa	Supervisiones escolares (Abs.)	Sexo del supervisor		Personal de apoyo		
		Hombres	Mujeres	Al menos un ATP	Al menos un administrativo	Al menos una persona de servicio
Aguascalientes	37	73.0	27.0	73.0	27.0	0.0
Baja California	46	50.0	50.0	82.6	93.5	58.7
Baja California Sur	21	66.7	33.3	61.9	85.7	19.0
Campeche	24	87.5	12.5	41.7	50.0	4.2
Coahuila	79	50.6	49.4	73.4	77.2	29.1
Colima	13	69.2	30.8	84.6	84.6	15.4
Chiapas	119	83.2	16.8	43.7	78.2	9.2
Chihuahua	78	80.8	19.2	39.7	62.8	24.4
Ciudad de México	106	46.2	53.8	84.9	97.2	72.6
Durango	66	75.8	24.2	89.4	69.7	3.0
Guanajuato	98	62.2	37.8	69.4	94.9	10.2
Guerrero	142	88.0	12.0	71.1	74.6	20.4
Hidalgo	108	75.9	24.1	75.9	77.8	6.5
Jalisco	118	78.0	22.0	77.1	39.0	3.4
México	325	70.2	29.8	61.8	90.8	20.9
Michoacán	109	83.5	16.5	28.4	77.1	5.5
Morelos	48	62.5	37.5	89.6	100.0	12.5
Nayarit	38	73.7	26.3	52.6	89.5	7.9
Nuevo León	189	41.8	58.2	47.6	13.2	0.0
Oaxaca	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Puebla	186	68.8	31.2	53.2	83.3	2.2
Querétaro	37	70.3	29.7	43.2	97.3	2.7
Quintana Roo	25	76.0	24.0	40.0	80.0	12.0
San Luis Potosí	134	71.6	28.4	59.0	81.3	6.0
Sinaloa	66	74.2	25.8	83.3	90.9	45.5
Sonora	52	71.2	28.8	38.5	96.2	13.5
Tabasco	68	70.6	29.4	35.3	83.8	11.8
Tamaulipas	71	70.4	29.6	88.7	91.5	43.7
Tlaxcala	32	90.6	9.4	100.0	96.9	6.3
Veracruz	187	72.7	27.3	76.5	87.2	30.5
Yucatán	51	52.9	47.1	54.9	7.8	0.0
Zacatecas	79	69.6	30.4	27.8	96.2	1.3
<b>Total nacional</b>	<b>2752</b>	<b>69.4</b>	<b>30.6</b>	<b>62.0</b>	<b>75.8</b>	<b>16.4</b>

Abs. Cifras absolutas.

n.s. No suficiente.

Nota: se realizó el cálculo considerando sólo aquellas supervisiones escolares donde se encuentra asignado un supervisor escolar.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021)

Infraestructura física educativa								
Compartido con la escuela	Uso del inmueble			Para uso exclusivo de la supervisión	Equipo			Servicio
	Compartido con oficina pública	Compartido con casa habitación			Computadora	Impresora	Proyector	Internet
0.0	73.0	0.0	27.0	86.5	81.1	59.5	100.0	
13.0	13.0	0.0	73.9	95.7	91.3	67.4	95.7	
14.3	47.6	0.0	38.1	90.5	81.0	42.9	90.5	
0.0	45.8	0.0	54.2	83.3	66.7	8.3	62.5	
58.2	22.8	2.5	16.5	79.7	75.9	36.7	72.2	
7.7	61.5	0.0	30.8	84.6	84.6	69.2	92.3	
8.4	30.3	16.0	45.4	84.0	82.4	71.4	45.4	
19.2	51.3	5.1	24.4	70.5	43.6	26.9	75.6	
88.7	0.0	0.0	11.3	98.1	83.0	55.7	96.2	
9.1	57.6	3.0	30.3	93.9	81.8	43.9	86.4	
4.1	51.0	0.0	44.9	100.0	96.9	89.8	95.9	
16.9	10.6	22.5	50.0	71.8	66.2	50.0	58.5	
25.0	28.7	2.8	43.5	92.6	85.2	88.0	43.5	
52.5	15.3	5.1	27.1	89.8	85.6	66.9	71.2	
67.7	9.8	2.2	20.3	96.3	96.3	84.9	79.7	
11.9	40.4	12.8	34.9	78.0	68.8	43.1	58.7	
39.6	22.9	8.3	29.2	95.8	87.5	64.6	81.3	
34.2	26.3	2.6	36.8	86.8	84.2	60.5	71.1	
83.6	0.5	2.1	13.8	39.2	70.4	56.6	62.4	
n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	
47.8	18.8	7.0	26.3	88.2	83.9	59.1	67.7	
27.0	24.3	2.7	45.9	100.0	97.3	64.9	94.6	
4.0	52.0	4.0	40.0	92.0	84.0	60.0	92.0	
11.9	30.6	6.0	51.5	96.3	97.8	82.8	82.8	
13.6	36.4	1.5	48.5	89.4	92.4	66.7	84.8	
61.5	13.5	0.0	25.0	88.5	92.3	82.7	69.2	
39.7	29.4	1.5	29.4	77.9	76.5	54.4	17.6	
21.1	29.6	2.8	46.5	85.9	85.9	45.1	74.6	
37.5	28.1	0.0	34.4	96.9	100.0	100.0	68.8	
19.8	16.6	7.0	56.7	93.6	95.2	72.2	97.3	
29.4	52.9	3.9	13.7	78.4	58.8	23.5	70.6	
1.3	46.8	3.8	48.1	97.5	98.7	54.4	92.4	
<b>35.8</b>	<b>24.7</b>	<b>5.2</b>	<b>34.3</b>	<b>85.8</b>	<b>84.0</b>	<b>63.6</b>	<b>74.0</b>	



**Tabla 7.2.3.4** Características de las supervisiones escolares multinivel\* por entidad federativa, cifras porcentuales (2020-2021)

Entidad federativa	Supervisiones escolares (Abs.)	Sexo del supervisor		Personal de apoyo		
		Hombres	Mujeres	Al menos un ATP	Al menos un administrativo	Al menos una persona de servicio
Aguascalientes	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Baja California	7	57.1	42.9	100.0	85.7	28.6
Baja California Sur	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Campeche	17	82.4	17.6	0.0	47.1	5.9
Coahuila	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Colima	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Chiapas	99	97.0	3.0	90.9	96.0	12.1
Chihuahua	22	77.3	22.7	27.3	13.6	0.0
Ciudad de México	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Durango	1	0.0	100.0	100.0	0.0	100.0
Guanajuato	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Guerrero	77	90.9	9.1	72.7	54.5	13.0
Hidalgo	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Jalisco	7	100.0	0.0	28.6	0.0	0.0
México	1	100.0	0.0	100.0	100.0	0.0
Michoacán	4	75.0	25.0	100.0	50.0	0.0
Morelos	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Nayarit	29	79.3	20.7	3.4	75.9	0.0
Nuevo León	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Oaxaca	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Puebla	101	80.2	19.8	29.7	31.7	2.0
Querétaro	12	58.3	41.7	8.3	100.0	0.0
Quintana Roo	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
San Luis Potosí	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Sinaloa	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Sonora	7	57.1	42.9	14.3	100.0	14.3
Tabasco	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Tamaulipas	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Tlaxcala	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Veracruz	50	88.0	12.0	84.0	82.0	16.0
Yucatán	39	74.4	25.6	5.1	56.4	2.6
Zacatecas	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
<b>Total nacional</b>	<b>473</b>	<b>84.6</b>	<b>15.4</b>	<b>51.6</b>	<b>61.9</b>	<b>8.0</b>

\* Las supervisiones escolares multinivel son aquellas integradas por escuelas de los distintos niveles educativos de educación básica, principalmente preescolares y primarias del tipo de servicio indígena.

Abs. Cifras absolutas.

n.a. No aplica.

n.s. No suficiente.

Nota: se realizó el cálculo considerando sólo aquellas supervisiones escolares donde se encuentra asignado un supervisor escolar.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio del ciclo escolar 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

Infraestructura física educativa								
Compartido con la escuela	Uso del inmueble			Para uso exclusivo de la supervisión	Equipo			Servicio
	Compartido con oficina pública	Compartido con casa habitación			Computadora	Impresora	Proyector	Internet
n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
42.9	0.0	0.0	57.1	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
0.0	29.4	5.9	64.7	64.7	82.4	41.2	35.3	
n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
11.1	7.1	13.1	68.7	54.5	50.5	28.3	3.0	
13.6	13.6	4.5	68.2	40.9	63.6	54.5	13.6	
n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
0.0	0.0	0.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
10.4	6.5	7.8	75.3	49.4	31.2	53.2	6.5	
n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
0.0	28.6	14.3	57.1	85.7	85.7	42.9	0.0	
100.0	0.0	0.0	0.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
0.0	75.0	0.0	25.0	75.0	50.0	25.0	50.0	
n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
37.9	3.4	6.9	51.7	55.2	75.9	65.5	6.9	
n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
15.8	10.9	5.9	67.3	78.2	82.2	76.2	30.7	
0.0	0.0	0.0	100.0	100.0	91.7	83.3	100.0	
n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
28.6	14.3	0.0	57.1	71.4	85.7	85.7	42.9	
n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
6.0	10.0	6.0	78.0	82.0	84.0	68.0	28.0	
10.3	48.7	2.6	38.5	66.7	61.5	38.5	48.7	
n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
<b>13.1</b>	<b>13.1</b>	<b>7.2</b>	<b>66.6</b>	<b>65.3</b>	<b>64.9</b>	<b>55.4</b>	<b>23.0</b>	



## Características de las supervisiones escolares multinivel por entidad federativa

Durante el ciclo escolar 2020-2021, aproximadamente la mitad de las entidades registró zonas escolares multinivel, de manera que resulta importante mostrar su situación, sobre todo porque en su mayoría se encargan de escuelas del servicio indígena. Lo primero que se puede señalar es que mayormente estaban a cargo de hombres; a escala nacional representaron cerca de 85.0% y entre las entidades que están por arriba de esta cifra se encuentran Chiapas con 97.0%, Guerrero con 90.9% y Veracruz con 88.0% (tabla 7.2.3.4).

En el país destacaron las supervisiones que contaban con al menos un administrativo con 61.9%; por su parte las que tuvieron al menos un ATP registran apenas 51.6% del total. Destaca además lo siguiente:

- Chiapas es una entidad que refleja un porcentaje similar entre ambos tipos de apoyo, pues registró 96.0 y 90.9%, para cada caso; Veracruz con 82.0 y 84%, respectivamente; y Puebla con 31.7 y 29.7%. En Yucatán se presentó una notable disparidad, pues poco más de la mitad de las supervisiones contaron con al menos un administrativo, mientras que solamente 5.1% de las 39 supervisiones registradas tuvieron al menos un ATP (tabla 7.2.3.4).
- Las zonas multinivel mostraron un dato relevante con respecto al uso del inmueble, ya que la mayoría presentó porcentajes altos en el uso exclusivo, por ejemplo, Veracruz y Guerrero registraron más de 70.0% con esta condición. Puebla es donde se registra el mayor número de supervisiones de este tipo, ya que 67.3% de las supervisiones tuvieron uso exclusivo (tabla 7.2.3.4).

Dos elementos se consideran necesarios para optimizar el trabajo de las supervisiones escolares: el acceso al equipo de cómputo y al servicio de internet, por lo que es importante que la mayoría cuente con este equipamiento básico, por ejemplo:

- En Veracruz, 82.0% de las supervisiones multinivel disponía de computadora, pero sólo 28.0% tenía acceso a internet; Puebla presentó 78.2 y 30.7%, en cada caso; Yucatán reportó 66.7 y 48.7%, respectivamente; y Chiapas, poco más de la mitad tenía computadoras y sólo 3.0% acceso a internet (tabla 7.2.3.4).

El análisis sobre las características de las supervisiones escolares por entidad federativa, al igual que en el concentrado por nivel y tipos de servicio, sugiere la revisión de los apoyos de al menos un ATP en diversos niveles educativos; el tipo de contratación del personal supervisor en algunos de estos niveles y desde luego la revisión del equipamiento de oficinas para dotarlas de servicios básicos, fundamentalmente los referidos a las computadoras, la conectividad y los servicios de electricidad y agua potable.

Indicador principal  
de seguimiento a la mejora  
continua de la educación

### Supervisiones escolares que cuentan con el apoyo de al menos un asesor técnico pedagógico (ciclos escolares 2018-2019 y 2020-2021)

En el ciclo escolar 2018-2019, a escala nacional había 8115 supervisiones escolares de educación básica con apoyo de un asesor técnico pedagógico (ATP); es decir, 59.9% del total. En el periodo 2020-2021, las supervisiones favorecidas fueron 8656, equivalentes a 63.1%. De acuerdo con esto, en un periodo de 3 años se aprecia un crecimiento de 3.2% en este tipo de profesionales de la educación, que otorgaron su apoyo en los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria. No obstante, se hace necesario conocer el comportamiento del indicador por entidad federativa, a efecto de determinar avances, retrocesos o estancamientos con una escala mayor de desagregación.

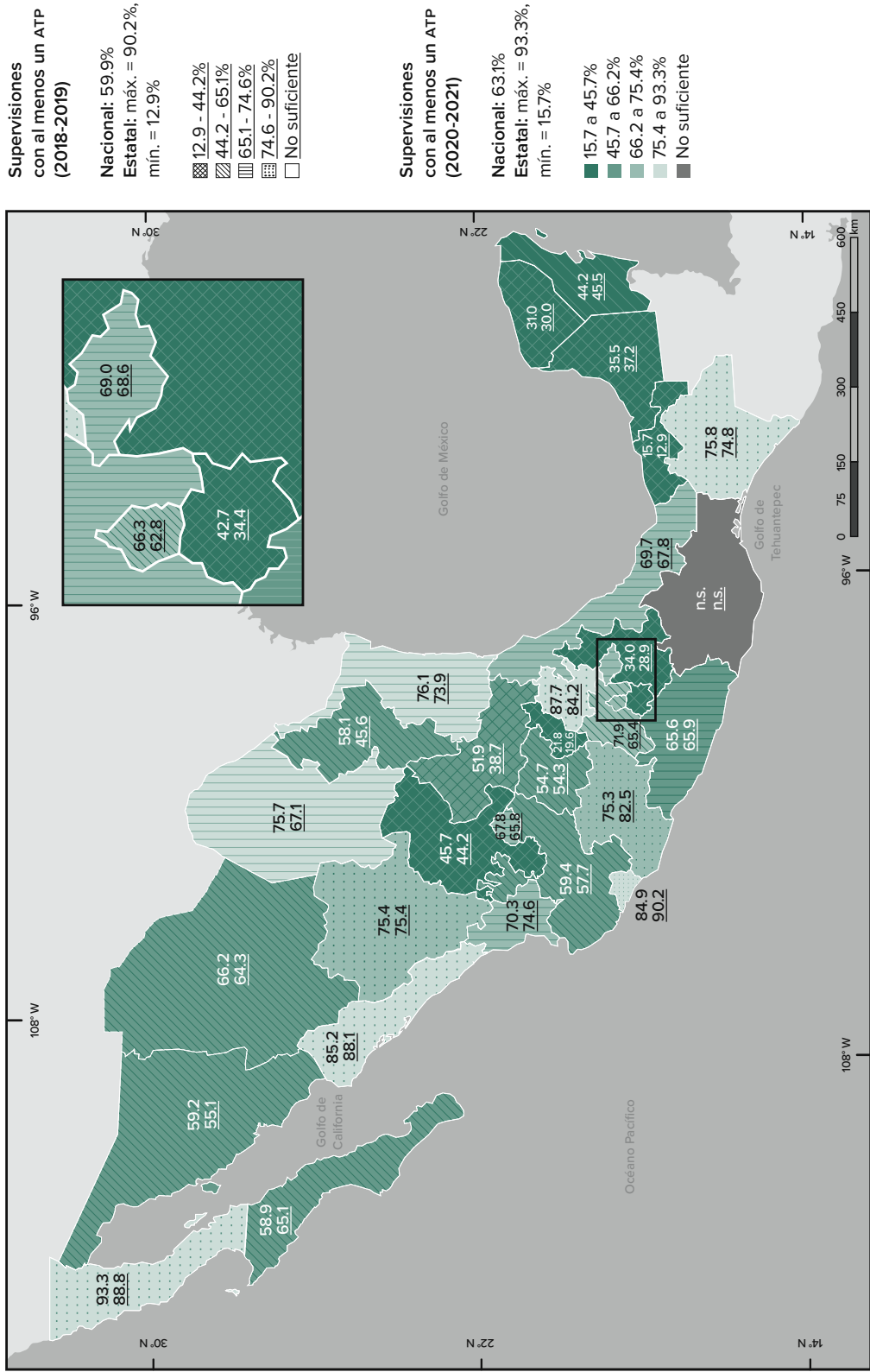
En el mapa 7.2 se ilustra esta situación, ya que su análisis permite agrupar en 3 categorías a las entidades tomando como base el incremento porcentual a escala nacional:

- a) Las que crecieron por arriba del avance nacional: Baja California pasa de 88.8 a 93.3%; Coahuila de 67.1 a 75.7%; Ciudad de México de 62.8 a 66.3%; estado de México de 65.4 a 71.9%; Hidalgo de 84.2 a 87.7%; Nuevo León de 45.6 a 58.1%; Puebla de 28.9 a 34.0%; Morelos de 34.4 a 42.7%; San Luis Potosí de 38.7 a 51.9%; y Sonora de 55.1 a 59.2%.
- b) Las que crecieron por debajo del avance nacional: Aguascalientes pasa de 65.8 a 67.8%; Chiapas de 74.8 a 75.8%; Chihuahua de 64.3 a 66.2%; Guanajuato de 54.3 a 54.7%; Jalisco de 57.7 a 59.4%; Querétaro de 19.6 a 21.8%; Tabasco de 12.9 a 15.7%; Tamaulipas de 73.9 a 76.1%; Tlaxcala de 68.6 a 69.0%; Veracruz de 67.8 a 69.7%; Yucatán de 30.0 a 31.0% y Zacatecas de 44.2 a 45.7%.
- c) Las que experimentaron una disminución o se mantuvieron con las mismas proporciones en ambos periodos: Baja California Sur, Campeche, Colima, Durango, Guerrero, Michoacán, Nayarit, Quintana Roo y Sinaloa. Por su parte, Oaxaca careció de la información suficiente para determinar en qué medida las supervisiones escolares contaban con el apoyo de al menos un ATP.

Los datos reportados señalan que al menos en las 9 entidades citadas sigue siendo indispensable el trabajo colaborativo de las autoridades educativas estatales a efecto de garantizar que el personal de apoyo (ATP) se incremente o bien se optimice su cobertura de manera que cada vez más escuelas se vean beneficiadas.



**Mapa 7.2** Porcentaje de supervisiones escolares de educación básica que cuentan con el apoyo de al menos un asesor técnico pedagógico por entidad federativa (2018-2019, 2020-2021)



Nota: las supervisiones de los preescolares generales reportados en Baja California y Yucatán agruparon a menos de 70.0% de sus escuelas.  
 Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio de los ciclos escolares 2018-2019 y 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

Continúa ▲

### Comportamiento de las supervisiones escolares integradas por más de 20 escuelas con al menos un ATP en tres ciclos escolares

El indicador de las supervisiones integradas por más de 20 escuelas permite identificar elementos que pueden llegar a limitar las acciones de políticas educativas tendientes a mejorar las condiciones en las que se proporcionan los apoyos de gestión y pedagógico a los centros educativos. En la medida en la que las supervisiones escolares tengan asignadas 20 escuelas o menos, y que además cuenten con el apoyo de al menos un ATP, serán más eficaces y eficientes el enlace y la comunicación que requieren las autoridades escolares y los docentes con las autoridades educativas estatales para gestionar mejoras en las condiciones de infraestructura, administración y atención de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El parámetro de 20 escuelas debe considerarse como el máximo de asignación que tendría una supervisión escolar de EB, de manera que si la zona presenta características adicionales como alta dispersión o falta de infraestructura de acceso y transporte para acceder a la escuela o falta de personal de apoyo, entonces el número de escuelas asignadas debería ser menor, de forma que se garantice la visita expedita a todas.

### Análisis temporal del indicador

A partir de la lectura del mapa 7.2, tenemos lo siguiente:

- La revisión temporal de la información señala que entre los ciclos escolares 2018-2019 y 2020-2021, el indicador de supervisiones escolares con más de 20 escuelas disminuyó a escala nacional de forma mínima, al pasar de 8.4% a 8.1%; en consecuencia, los porcentajes por nivel educativo, con excepción de primaria, presentaron decrementos análogos: en secundaria pasó de 7.1 a 6.7% y en preescolar de 12.5 a 11.3%; por el contrario, es en primaria donde se observa un incremento mínimo, pasa de 4.6 a 4.9%. (tabla 7.3). En este sentido, la medición por nivel educativo permanece prácticamente igual que 3 años antes; es decir, tanto los decrementos como el incremento resultan poco significativos.
- Adicionalmente, el análisis entre ciclos escolares identifica un aumento en el porcentaje nacional de las supervisiones con más de 20 escuelas que cuentan con al menos un ATP: pasa de 64.5% en





el ciclo 2018-2019 a 67.3% en el 2020-2021, lo que en teoría debió aminorar el problema de los supervisores con el tema del apoyo pedagógico que solicitaron las escuelas a su cargo.

La desagregación por nivel educativo señala que este ligero incremento tiene su origen en 2 comportamientos distintos:

- Primeramente, por un aumento de ATP en las supervisiones con más de 20 escuelas de preescolar, multinivel y primaria (con excepción del servicio indígena), de 5.3, 6.6, y 2.6 puntos porcentuales, respectivamente. En el periodo analizado sorprende la disminución de los ATP en primarias del servicio indígena, pasan de 72.0% a 68.0%, esto es 4 puntos porcentuales menos.
- En segundo lugar, por una pronunciada disminución de 9.5 puntos porcentuales del apoyo de estas figuras en secundaria –pasan de 67.7% en el ciclo 2018-2019 a 58.2% en el 2020-2021–, por ejemplo, el servicio general registró una reducción importante de 12 puntos porcentuales al pasar de 79.1 a 66.7% (tabla 7.3).

El comportamiento de los indicadores señalados en la tabla 7.3, se aprecia mejor en la gráfica 7.1, donde se presentan los cambios en cada ciclo escolar:

- En los 3 ciclos reportados, se observa que año con año se da una reducción mínima pero sostenida en las supervisiones con más de 20 escuelas de preescolar y secundaria; las supervisiones de preescolar disminuyeron 0.6 puntos porcentuales cada año, mientras que en secundaria las reducciones anuales son del orden de 0.1 y 0.3 décimas de punto, respectivamente. Por el contrario, en las supervisiones de primaria se advierte un incremento mínimo de 0.1 y 0.2 décimas, en ese orden.
- Respecto a las supervisiones con más de 20 escuelas que cuentan con al menos un ATP, los comportamientos anuales son hasta cierto punto opuestos: en los casos de preescolar y primaria, en los ciclos escolares 2018-2019 al 2019-2020, se registran incrementos del orden de 6.1% y 4.4%, respectivamente, y del 2019-2020 al 2020-2021, reducciones del orden de 0.8% en preescolar y 1.8% en primaria. No obstante, los porcentajes de apoyo de al menos un ATP en el último ciclo son mayores a los registrados en el ciclo escolar 2018-2019.

**Tabla 7.3** Supervisiones escolares integradas por más de 20 escuelas con al menos un asesor técnico pedagógico, por nivel educativo y tipo de servicio (2018-2019 y 2020-2021)

Nivel educativo	Tipo de servicio	Ciclo escolar									
		2018-2019					2020-2021				
		Total de supervisiones	Con más de 20 escuelas	Con al menos un ATP <sup>1</sup>	Total de supervisiones	Con más de 20 escuelas	Con al menos un ATP <sup>1</sup>	Total de supervisiones	Con más de 20 escuelas	Con al menos un ATP <sup>1</sup>	
Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%		
Preescolar	General	3 878	461	11.9	253	54.9	3 914	420	10.7	251	59.8
	Indígena	195	47	24.1	20	42.6	209	46	22.0	24	52.2
	<b>Subtotal</b>	<b>4 073</b>	<b>508</b>	<b>12.5</b>	<b>273</b>	<b>53.7</b>	<b>4 123</b>	<b>466</b>	<b>11.3</b>	<b>275</b>	<b>59.0</b>
Primaria	General	6 039	266	4.4	200	75.2	6 089	286	4.7	224	78.3
	Indígena	266	25	9.4	18	72.0	289	25	8.7	17	68.0
	<b>Subtotal</b>	<b>6 305</b>	<b>291</b>	<b>4.6</b>	<b>218</b>	<b>74.9</b>	<b>6 378</b>	<b>311</b>	<b>4.9</b>	<b>241</b>	<b>77.5</b>
Secundaria	General	803	43	5.4	34	79.1	827	39	4.7	26	66.7
	Técnica	412	0	0.0	0	0.0	415	0	0.0	0	0.0
	Telesecundaria	1 165	123	10.6	78	63.4	1 188	120	10.1	64	53.3
	Multiservicio <sup>2</sup>	320	26	8.1	18	69.2	322	25	7.8	17	68.0
	<b>Subtotal</b>	<b>2 700</b>	<b>192</b>	<b>7.1</b>	<b>130</b>	<b>67.7</b>	<b>2 752</b>	<b>184</b>	<b>6.7</b>	<b>107</b>	<b>58.2</b>
Multinivel <sup>3</sup>		472	152	32.2	116	76.3	473	152	32.1	126	82.9
<b>Total</b>		<b>13 550</b>	<b>1 143</b>	<b>8.4</b>	<b>737</b>	<b>64.5</b>	<b>13 726</b>	<b>1 113</b>	<b>8.1</b>	<b>749</b>	<b>67.3</b>

<sup>1</sup> El porcentaje está calculado con respecto al total de supervisiones con más de 20 escuelas en cada nivel educativo y tipo de servicio.

<sup>2</sup> Las supervisiones de educación secundaria multiservicio están integradas por secundarias de los servicios general, técnico y telesecundaria.

<sup>3</sup> Las supervisiones escolares multinivel se refieren a aquellas que se conforman por escuelas de los distintos niveles educativos de educación básica. Abs. Cifras absolutas.

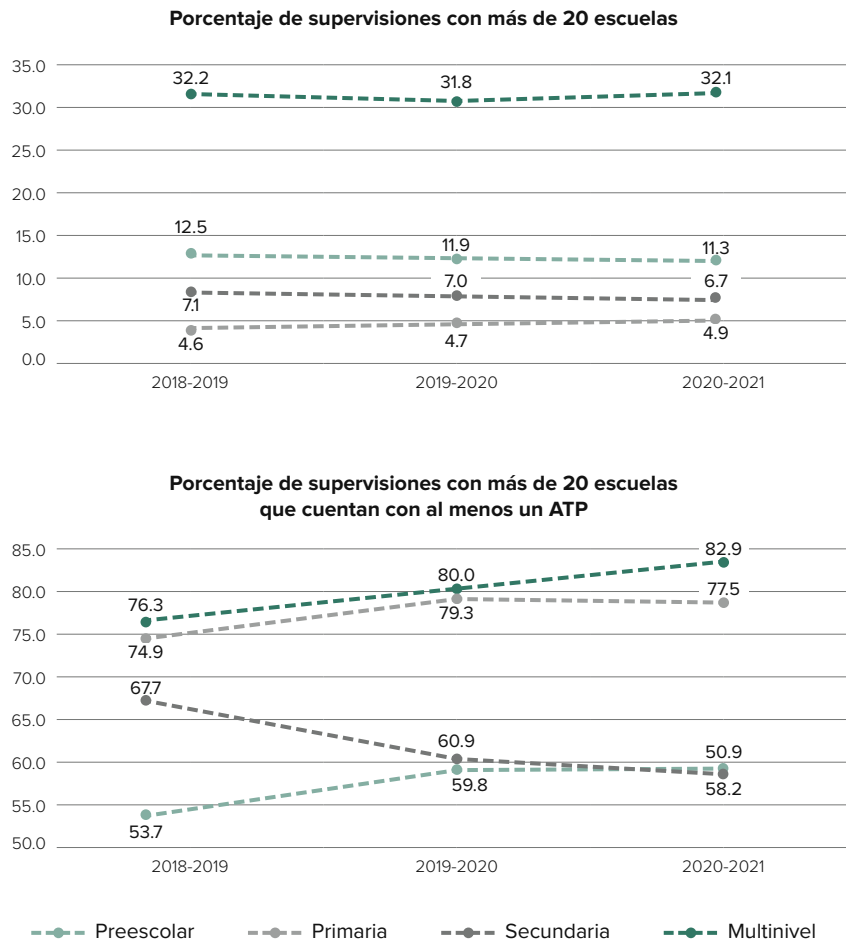
Nota: no se incluyen supervisiones de Oaxaca por falta de información. Se realizó el cálculo considerando sólo aquellas supervisiones escolares donde se encuentra asignado un supervisor escolar.

Fuente: Mejor edu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio de los ciclos escolares 2018-2019 y 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).



- El comportamiento señalado en preescolar y primaria no es el mismo que en las supervisiones de secundaria y multinivel con más de 20 escuelas y apoyo de al menos un ATP. Para las supervisiones de secundaria se registran disminuciones constantes en todos los años: 67.7, 60.9 y 58.2%; caso contrario del multinivel que presentó un incremento de 76.3% a 80.0%, y finalmente a 82.9% (gráfica 7.1).

**Gráfica 7.1** Supervisiones escolares integradas por más de 20 escuelas, por nivel educativo y que cuentan con al menos un asesor técnico pedagógico (2018-2019 a 2020-2021)



Nota: no se incluyen supervisiones de Oaxaca por falta de información.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2018-2019, 2019-2020 y 2020-2021) (SEP-DGPPYE, 2021).

Continúa ►

La ausencia de al menos un ATP en las supervisiones con más de 20 escuelas puede complicar las tareas de apoyo, asesoría y acompañamiento que se desarrollan en EB, en detrimento de la mejora continua de la educación y en consecuencia del derecho de NNAJ a una educación disponible en el ámbito de la zona escolar; por esta razón, el indicador busca llamar la atención de las autoridades educativas de los diferentes ámbitos de gobierno, de manera que sea necesario el análisis de las zonas escolares con más de 20 escuelas y, en su caso, se realicen ajustes, o bien, se otorguen apoyos técnico pedagógicos.

No obstante, lo recomendable sería disponer de supervisiones integradas por un número de escuelas determinado por criterios técnicos como colindancia entre ellas, medios de transporte e infraestructura carretera, tiempos de atención, etc., además de contar con suficiente personal de apoyo pedagógico y administrativo, aun cuando éstos fueran itinerantes.



Los indicadores que integran este capítulo muestran un panorama general del estado que guardan las supervisiones escolares, haciendo énfasis en aquellas que tienen más de 20 escuelas. Además, destacan las características con las que cuentan; ahí se advierte el número que presentan falta de personal de apoyo para las asesorías técnico pedagógicas, ausencia de equipos elementales para el desarrollo de su trabajo como computadoras e internet, así como carencias en la infraestructura física educativa, necesaria para llevar a cabo la labor y que implica disponer de los servicios públicos de suministro de agua y electricidad, así como los espacios seguros y comunicados, donde sea posible realizar reuniones con las comunidades escolares de sus escuelas, y recibir a autoridades y padres de familia.

La información que aquí se muestra podría ser la base para desarrollar diagnósticos específicos donde se revise y optimice el número de escuelas asignadas a cada supervisor, se analice la conveniencia de incorporar personal de apoyo y se identifiquen las necesidades de infraestructura física mínima para que cada supervisor desarrolle sus actividades de apoyo, seguimiento y acompañamiento plenamente. Lo anterior son acciones fundamentales en la implementación de una educación disponible y accesible para todas y todos y, en consecuencia, indispensables para establecer y dar continuidad al proceso de mejora continua de la educación.





## Referencias

- Cámara de Diputados (2019, 30 de septiembre). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Diario Oficial de la Federación. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgscmm.htm>>.
- \_\_\_\_ (2019, 30 de septiembre). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>>.
- Carro O., Adriana y Lima G., José Alfonso (2022). Aprende en Casa. Experiencias de los actores educativos durante la pandemia en Tlaxcala. En *CPU-e. Revista de investigación Educativa* núm. 34, p. 10. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8349953>>.
- Comunicación social (2021, 26 de julio). Supervisores presentan metodología de trabajo durante la pandemia. *Esfera política*. <<http://sferapolitica.com.mx/supervisores-presentan-metodologia-de-trabajo-durante-la-pandemia/>>.
- Flores, C. O. (2020, diciembre 1o.). Gestión directiva durante el trabajo a distancia. *Faro educativo*. <<https://faroeducativo.iberomexico.com/2020/12/01/gestion-directiva-durante-el-trabajo-a-distancia/>>.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales.pdf>>.
- \_\_\_\_ (2021). *La gestión local de la educación en el marco de la pandemia por covid-19. Anexos*. México. Mejoredu. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/gestion-local-anexos.pdf>>.
- \_\_\_\_ (2022). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2022. Edición 2022: anexo*.
- Molina, D.D. (2021, agosto 10). Redes de colaboración: maestros compartiendo ideas. *Educación en Movimiento*, Segunda época, núm. 3. Mejoredu. <[https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-2/Boletin-03\\_2\\_ed\\_movimiento.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-2/Boletin-03_2_ed_movimiento.pdf)>.
- SEP-DGPPYEE. Secretaría de Educación Pública - Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2021). *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2018-2019 y 2020-2021) [bases de datos].
- SEP-Usicamm. Secretaría de Educación Pública-Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2021, diciembre). Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. <[http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2022-2023/compilacion/EB/Marco\\_EB.pdf](http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2022-2023/compilacion/EB/Marco_EB.pdf)>.



# RESULTADOS EN LA ESCOLARIZACIÓN DE LA POBLACIÓN

El fin último de la educación es la formación de capacidades, conocimientos y actitudes en los ciudadanos que contribuyan, no sólo a su bienestar individual a lo largo de la vida, sino también al desarrollo de la sociedad en la que participan.<sup>1</sup> La formación que resulta de la escolarización es, al mismo tiempo, un activo y un medio potencial para que la población conozca, ejerza y exija sus derechos. De esta forma, la escolarización amplía las posibilidades de las personas para ser usuarios y generadores de diversas manifestaciones culturales, así como de insumos para tomar decisiones mejor informadas. Asimismo, contribuye a la formación de personas capaces de aportar al progreso económico, social y cultural del país.

Un sistema educativo de excelencia se da en la medida en que garantiza, no sólo el acceso y la disponibilidad de la educación a la totalidad de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ), sino que asegura trayectorias escolares regulares para que todas y todos concluyan al menos los niveles obligatorios que marca la ley, y adquieran experiencias y conocimientos que les permitan continuar su desarrollo personal en la vida.

Entre los aspectos que intervienen para que cada persona asista, transite y concluya cada uno de los niveles obligatorios, además de los más evidentes como la disponibilidad de escuelas y docentes, los planes y programas de estudio, entre otros, también están los aspectos externos como la situación económica y social de cada hogar. Medir cómo influyen estos elementos en el avance de la escolarización de la población y cuál es su impacto en la vida de las personas, como en la parte laboral, resulta complejo por la escasa información que se tiene sobre la relación entre la escolarización y el acceso a mejores niveles de bienestar. Aun así, es posible afirmar que un mayor grado de escolaridad contribuye a enriquecer el desarrollo personal y profesional de la población.

<sup>1</sup> En ese sentido, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 3o, establece que la educación "será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar" (Cámara de Diputados, 2019).



En este capítulo se tratan 2 temas fundamentales que reflejan el avance en la escolarización de la población. En el primero se abordan elementos que permiten valorar en qué medida se ha cumplido con el acceso de la población a la educación básica y media superior. Lo anterior se constata mediante indicadores como grado promedio de escolaridad (GPE), porcentaje de población con al menos educación básica y media superior, y porcentaje de población en condición de analfabetismo. Dichos indicadores permiten valorar el avance de la tarea que tiene el Estado –como rector del derecho a la educación– de proporcionar a la población los servicios educativos que marca la ley.

El segundo tema indaga acerca de si la formación adquirida ha trascendido e impactado de forma positiva en la vida de las personas, específicamente en el terreno laboral. Por ello, se muestra la relación del grado de escolaridad con la estabilidad laboral y el monto del salario, la cual permite visibilizar los resultados de la educación a largo plazo, así como su impacto en el ejercicio de otros derechos humanos, como el derecho al trabajo. Adicionalmente, se ofrece un primer acercamiento de cómo se aprovechan las habilidades y conocimientos que tiene la población con educación superior en las diversas actividades productivas del país.

## 8.1

### **Avances en la escolarización de la población**

En las últimas décadas, el Sistema Educativo Nacional (SEN) ha emprendido esfuerzos mayúsculos para proveer a la población de la educación obligatoria; destaca, por ejemplo, la generación de un marco normativo para garantizar que todas y todos puedan acceder a la escuela y la ampliación del rango de obligatoriedad: en 1993 se sumó la educación secundaria; en 2002, la educación preescolar y, en 2012, la educación media superior (EMS).

A pesar de estos avances –en materia normativa y en la cobertura de la educación primaria y secundaria, no muy alejada de la universalización–, todavía se identifican poblaciones que requieren un esfuerzo mayor del SEN para garantizar a la totalidad de NNAJ una educación trascendente y relevante, y asegurarles su tránsito y conclusión de la EMS. Estos progresos y desafíos se reflejan en los indicadores que dan cuenta del avance de la escolarización de la población.

En esta sección se muestran, en primer lugar, los años promedio que permanece una persona en los tipos y niveles que ofrece el SEN; en segundo lugar, mediante el porcentaje de población con al menos educación básica, educación media superior o licenciatura completa, se valora el avance de la tarea de garantizar la educación obligatoria a todas y todos en el país. Por último, se presenta el porcentaje de población en condición de analfabetismo; es decir, las personas que el sistema educativo no ha logrado atender adecuadamente, y que es uno de los retos que se ha mantenido en la agenda educativa desde hace décadas.

Entre 2018 y 2020 el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años o más pasó de 9.4 a 9.6; con este ligero incremento, la escolaridad media es equivalente a haber concluido la educación secundaria.

### Grado promedio de escolaridad

El grado promedio de escolaridad (GPE) o escolaridad media permite analizar los resultados del sistema educativo para elevar la escolarización de la población. Con este indicador –uno de los principales para el seguimiento de la mejora continua– es posible saber el promedio de grados o años que la población en general ha aprobado dentro del sistema educativo.<sup>2</sup> Se espera que éste logre que las personas cursen los 12 años de la educación obligatoria, es decir, a partir del primer grado de primaria y hasta el último grado de educación media superior.

La escolaridad media de la población del país ha aumentado continuamente gracias a la expansión de la educación obligatoria y el mayor acceso a la educación superior, pero también por el creciente interés de las familias para que NNAJ completen y prolonguen su formación escolar; por ello, en las últimas 6 décadas el GPE ha aumentado a razón de 1.1 grados por cada 10 años (Mejoredu, 2020). Entre 2018 y 2020, de acuerdo con la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021), el incremento fue de 0.2 grados para la población de 15 años y más. Sin embargo, todavía hay grupos de población históricamente vulnerados que no cursan ningún grado o que lo hacen pero no concluyen su trayectoria en la educación obligatoria, lo que genera una brecha en relación con el resto de la población.

Indicador principal de seguimiento a la mejora continua de la educación

El grado promedio de escolaridad (GPE) de la población de 15 años o más pasó de 9.4 a 9.6 grados entre 2018 y 2020; con este ligero incremento, la escolaridad media todavía es equivalente a haber concluido la educación secundaria y cursar el primer año de la educación media superior (EMS) sin terminarlo, tal como sucedió en 2018. Con base en los niveles y tipos obligatorios establecidos en la Constitución, se espera que esta cifra alcance gradualmente los 12 grados, equivalente a haber concluido la EMS (gráfica 8.1.1).

Tanto en 2018 como en 2020 se observa un incremento en el GPE en todos los grupos de edad:

- Los adultos jóvenes de entre 25 y 34 años tuvieron un mayor grado de escolaridad, tanto en 2020 como en 2018, 11.4 y 11.1, respectivamente. A esta generación le tocó cursar la educación secundaria como parte de la educación obligatoria –equivalente a 9 años de escolaridad–, por lo que este grupo de edad alcanzó, en promedio, al menos este nivel.

Continúa ►

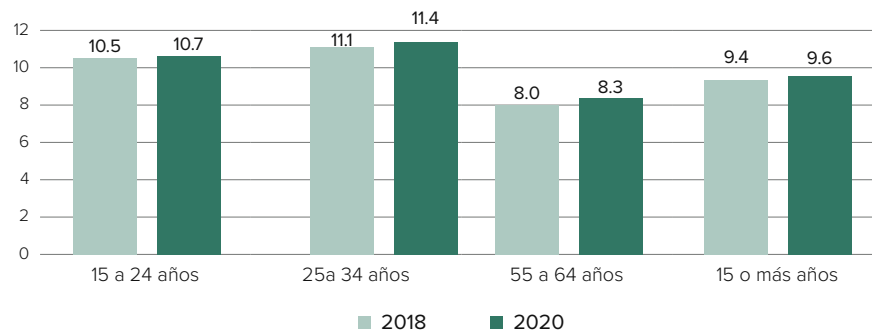
<sup>2</sup> En esta sección se utilizará indistintamente grados o años de escolaridad.





- La población de entre 55 y 64 años en 2018 –en el último tramo de la edad laboral típica– tenía un GPE de 8 grados, equivalente a segundo año de secundaria completo. Para 2020, se registró un ligero incremento en este grupo de edad al situarse en 8.3 grados, lo cual es significativo dado que se trata de personas que forman parte de la fuerza laboral, aunque en gran medida se debe a que, incluso en ese rango de edad, las personas más jóvenes pudieron completar mayormente la educación básica.
- En el grupo más joven también se presentó un incremento del GPE, pasó de 10.5 en 2018 a 10.7 en 2020. Este grupo se conforma, en su gran mayoría, por jóvenes que todavía no han terminado su trayectoria escolar, pero dada esta tendencia, se esperaría un aumento de la escolaridad media en toda la población en años posteriores.

**Gráfica 8.1.1** Grado promedio de escolaridad de la población de 15 años o más por grupos de edad (2018 y 2020)



Nota: diferencias estadísticamente significativas entre 2018 y 2020 en cada grupo de edad.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018* (INEGI, 2019) y la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021).

Es importante aclarar que los incrementos en el valor de este indicador se dan lentamente y son producto del impacto de las políticas educativas a largo plazo. Además, tienden a incrementarse principalmente en las generaciones más jóvenes con un mayor acceso al sistema educativo y que cada vez más permanecen en la escuela. En cambio, los incrementos en los grupos de edad que ya están inmersos en el mercado laboral o de adultos mayores (mayores de 65 años) son menos prominentes, por lo que es necesario implementar acciones diferenciadas y focalizadas para atraerlos al sistema educativo, en este caso al sistema para adultos, con el fin de que aquellos que no lo pudieron hacer en su momento, logren terminar al menos la educación secundaria.



Aunque las diferencias en el GPE entre grupos etarios están estrechamente asociadas con la gradualidad de los decretos de obligatoriedad de los niveles y tipos educativos, aún se observan al interior de cada uno brechas entre sectores de la población históricamente vulnerados –indígenas, hablantes de lengua indígena, los que viven en localidades rurales y apartadas– y el resto de la población. Entre los primeros, el grado de escolaridad está por debajo incluso de su equivalencia en años a la educación básica completa (9 años: 6 de primaria y 3 de secundaria). También se percibe que, a pesar de los progresos observados en toda la población, el sistema educativo no ha logrado incorporar a todas y todos de forma equitativa en el avance de la escolarización (tabla 8.1.1.1):

- En 2020, entre la población de 15 años o más, las personas en condición de discapacidad<sup>3</sup> alcanzaron un GPE de 5.8, equivalente a haber cursado hasta el sexto año de primaria sin concluirlo. En cambio, las personas sin discapacidad tuvieron una escolaridad media de 9.9 grados. Es decir, existe una brecha de 4.1 años entre ambos grupos:
  - La brecha entre las personas con y sin discapacidad es menor en los grupos de edad más jóvenes, por ejemplo, en el grupo de 25 a 34 años, el GPE fue de 7.9 y 11.5, respectivamente; es decir, una diferencia de 3.6 años. Cabe destacar que la escolaridad media de la población en condición de discapacidad es más alta en las cohortes de las y los más jóvenes.
- Las personas hablantes de lengua indígena (HLI) tuvieron un GPE de 6.1 y quienes no hablan ninguna lengua indígena lograron una escolaridad media de 9.8, es decir, se presenta una desventaja de 3.7 grados para los primeros:
  - En este grupo poblacional también se observa una mejora en los años de escolaridad promedio para los grupos de edad más jóvenes: entre quienes tenían 25 a 34 años en 2020, el GPE fue de 8.3; en contraste, el grupo etario de 55 a 64 años tuvo una escolaridad media de 4.4 grados. En ambos casos el valor fue menor que el de su contraparte no HLI –10.8 y 11.5, respectivamente–.

Avanzar hacia una educación equitativa y pertinente mediante la eliminación de las barreras que impiden la plena inclusión en el proceso educativo permitirá, a mediano y largo plazos, una reducción de las brechas en el grado promedio de escolaridad de la población en situación de vulnerabilidad, respecto al resto de la población. Sin embargo, otras características de la población que no son inherentes a los individuos, como la condición de marginación y pobreza, requieren acciones conjuntas que impacten en los ámbitos educativo, social y económico para contrarrestar su impacto negativo en el derecho a la educación.

<sup>3</sup> Personas que enfrentan mucha dificultad o no pueden realizar las actividades de la vida cotidiana como caminar, ver, usar brazos, oír, vestirse, hablar, aprender o que tuvieron algún problema mental.



**Tabla 8.1.1.1** Grado promedio de escolaridad por característica seleccionada y grupo de edad (2020)

Característica seleccionada	15 a 24 años	25 a 34 años	55 a 64 años	25 o más años	15 o más años
<b>Nacional</b>	<b>10.7</b>	<b>11.4</b>	<b>8.3</b>	<b>9.3</b>	<b>9.6</b>
<b>Sexo</b>					
Mujer	10.8	11.4	7.9	9.1	9.5
Hombre	10.6*	11.3*	8.7*	9.5*	9.7*
<b>Tamaño de localidad</b>					
Menor a 2 500 habitantes	9.9	9.4	5.0	6.6	7.4
Mayor o igual a 2 500 habitantes	11.0*	11.9*	9.1*	10.0*	10.2*
<b>Condición de marginación municipal</b>					
Alta y muy alta	9.5	8.7	4.4	5.9	6.8
Media, baja y muy baja	10.8*	11.6*	8.5*	9.6*	9.9*
<b>Hogar indígena</b>					
Indígena	9.7	9.3	4.8	6.4	7.2
No indígena	10.8*	11.6*	8.6*	9.6*	9.8*
<b>Condición de HLI</b>					
HLI	9.0	8.3	4.4	5.5	6.1
No HLI	10.8*	11.5*	8.5*	9.5*	9.8*
<b>Condición de discapacidad</b>					
Con discapacidad	8.4	7.9	6.5	5.7	5.8
Sin discapacidad	10.8*	11.5*	8.5*	9.7*	9.9*
<b>Quintil de ingreso per cápita</b>					
I	9.7	8.9	5.3	6.8	7.6
II	10.4*	10.1*	6.3*	7.8*	8.4*
III	10.6*	10.8*	7.1*	8.6*	9.1*
IV	11.0*	12.0*	8.6*	9.6*	10.0*
V	11.9*	14.1*	11.7*	12.3*	12.2*
<b>Condición de pobreza</b>					
Pobreza	10.0**	9.6**	5.5**	7.2**	7.9**
Pobreza extrema	8.9**	7.5**	3.6**	5.4**	6.4**
Pobreza moderada	10.3**	10.0**	6.0**	7.6**	8.3**
Vulnerable por carencias sociales	10.7**	11.6**	7.2**	8.6**	9.1**
Vulnerable por ingresos	11.5**	11.8**	9.4**	10.3**	10.6**
No pobre y no vulnerable	12.1	13.9	12.0	12.5	12.5

\* Diferencia estadísticamente significativa con respecto a la categoría previa.

\*\* Diferencia estadísticamente significativa con respecto a la categoría No pobre y no vulnerable.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021), el *Índice de marginación por municipio 2020* (Conapo, 2021) y la *Medición multidimensional de la pobreza en México 2020* (Coneval, 2021).

La marginación resume la condición socioeconómica de la población en una región geográfica, de manera que es posible distinguir la que se encuentra en mejores o peores condiciones de vida, de acuerdo con las características de la vivienda, su educación, sus ingresos monetarios y la localidad en la que viven. En tanto, la condición de pobreza es otra manera de distinguir la situación socioeconómica de la población a través de dos dimensiones: los derechos sociales y el bienestar económico.

Si una persona no tiene garantizados los derechos a la educación, a la salud, a la alimentación, a los servicios en la vivienda y espacios en la vivienda y a la seguridad social, y no dispone de un ingreso monetario suficiente para satisfacer sus necesidades alimentarias y no alimentarias, se puede considerar en situación de pobreza o vulnerabilidad. Ambas condiciones –marginación y pobreza– permiten visibilizar brechas en el grado promedio de escolaridad entre la población con mejores condiciones, recursos y oportunidades, y aquella cuyo contexto no favoreció su incorporación, permanencia y egreso de la escuela. Los siguientes datos ilustran esta situación:

- La población que residía en municipios de alta y muy alta marginación alcanzó un GPE de 6.8, en contraste con los municipios de media, baja y muy baja marginación que tuvieron 9.9 grados en promedio. Esta brecha es similar a la que se registró en el grupo etario de 25 a 34 años y es diferente a lo que ocurre entre la población HLI o en condición de discapacidad donde la diferencia se reduce en los grupos de edad más jóvenes.
- La población con 3 o más carencias de derechos sociales y con un ingreso insuficiente para satisfacer sus necesidades alimentarias, es decir, en condición de pobreza extrema, alcanzó un GPE de 6.4, mientras que la población no pobre y no vulnerable tuvo 12.5 grados, por lo que la brecha entre estos 2 grupos es de casi el doble de años de educación formal.

La población de 15 o más años no pobre y no vulnerable y aquella que se ubica en el quintil más alto de ingresos es la que alcanzó, en promedio, una escolaridad de 12 años, equivalente a la educación media superior finalizada; o sea, en promedio tienen la educación obligatoria completa. Para el resto de la población, especialmente con discapacidad, HLI y en pobreza extrema, se requieren acciones puntuales para acelerar y mantener su escolarización y que al menos logren concluir la educación básica, es decir, 9 grados.

Cuando las carencias de derechos sociales se acumulan es probable que se combinen de tal forma que las condiciones adversas que se generan incidirán en la trayectoria educativa de la población, lo que desafortunadamente culmina en trayectos educativos desiguales. De acuerdo con lo que se observa en la gráfica 8.1.1.2, el impacto es diferenciado por entidad federativa:

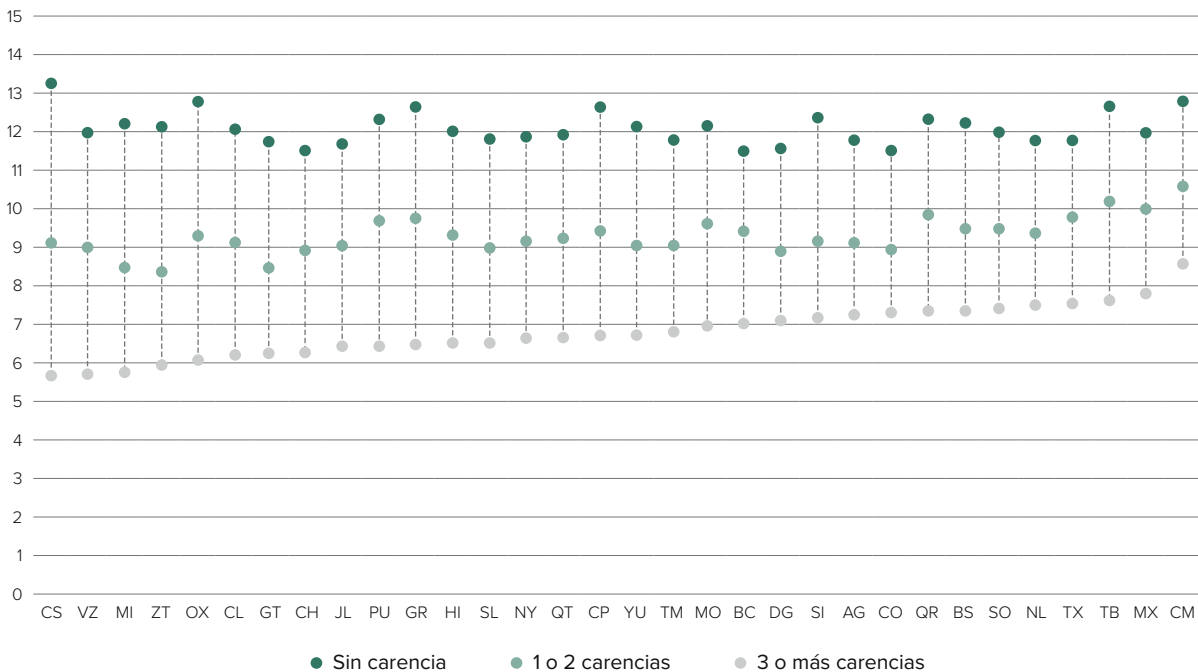
- En todas las entidades hubo una diferencia muy marcada entre la población que vive con carencias sociales y la que vive sin carencias. Las diferencias más notables se observaron en las entidades con los más altos porcentajes de pobreza y marginación como Chiapas, Veracruz, Zacatecas y Oaxaca.
- En Chiapas, la población sin carencias tuvo un GPE de 13.2, promedio que supera al de Ciudad de México con 12.8 en esta categoría. Sin embargo, la población de Chiapas que tenía 3 o más carencias sociales apenas alcanzó 5.6 grados, una diferencia de 7.6 años.
- El GPE de la población de 15 o más años con 3 o más carencias se ubicó por debajo de los 8 grados en 16 entidades y fue menor a 6 grados en 4 entidades



–Chiapas, Veracruz, Michoacán y Zacatecas–. Es decir, la población en condiciones socioeconómicas adversas en el estado de México pudo, en promedio, cursar 7.8 grados de escolaridad, mientras que la de Chiapas, clasificada en la misma situación de acuerdo con el número de carencias sociales, sólo pudo cursar 5.6 años. Como una excepción se encuentra Ciudad de México, donde la población en esta condición tuvo un GPE de 8.5.

- Aquellas personas con 1 o 2 carencias prácticamente alcanzaron un GPE equivalente a haber concluido la educación secundaria, excepto en Michoacán, Zacatecas y Guanajuato. Por su parte, la población sin carencias sociales alcanzó una escolaridad de entre 11 y 13 grados.

**Gráfica 8.1.1.2** Grado promedio de escolaridad de la población de 15 años o más, por entidad federativa, según número de carencias sociales (2020)



Nota: en todas las entidades se observaron diferencias estadísticamente significativas de 95% de confianza entre categorías consecutivas, según número de carencias.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020 (INEGI, 2021) y la Medición multidimensional de la pobreza en México 2020 (Coneval, 2021).

Las disparidades en el GPE expuestas anteriormente confirman la persistencia de desigualdades que limitan a la población para concluir la educación básica y la media superior. Aunque se percibe un cambio en la tendencia hacia un emparejamiento en la escolaridad entre mujeres y hombres, todavía existen importantes brechas en la escolaridad media de la población en condición de pobreza, con ingresos bajos y HLI, respecto al resto de la población, las cuales son difíciles de cerrar dado el crecimiento lento de este indicador en décadas pasadas y por su relación con otros factores socioeconómicos que escapan del ámbito educativo.

Si la tendencia de crecimiento del GPE se mantiene, tendrían que pasar al menos 20 años para que la población mexicana alcance un nivel equivalente a la EMS completa, pero para los HLI, tendrían que pasar al menos 30 años más.

De mantenerse la tendencia de crecimiento del GPE de un grado por década, tendrían que pasar al menos 20 años para que, en promedio, se lograra que la población mexicana alcance un nivel equivalente a la EMS completa; sin embargo, para grupos de población como HLI, tendrían que pasar al menos 30 años más. Según este referente de grado de escolaridad, podríamos decir que la población no pobre y con niveles de ingreso más altos ya alcanzó el nivel equivalente a la EMS completa antes de 2016.

### Población con al menos educación básica, media superior o superior

En la última década se ha emprendido una de las tareas más ambiciosas para el sistema educativo: la obligatoriedad de la educación media superior y, por tanto, la ampliación de las oportunidades para acceder a la educación superior. Esta tarea no puede separarse de otras que aseguran una educación integral, de excelencia y trascendente para la vida, así como las de otorgar oportunidades y servicios educativos pertinentes que garanticen que la totalidad de NNAJ acceda, transite y concluya al menos la educación obligatoria.

El cumplimiento de esta tarea está supeditado a garantizar en primera instancia la compleción de los niveles previos –desde preescolar a secundaria– y saldar las desigualdades que afectan a las poblaciones menos favorecidas en el ejercicio del derecho a la educación. De este modo, se prevé que el avance de la escolarización obligatoria sea gradual, por lo que es relevante valorar en qué medida la población avanza desde los niveles iniciales hasta concluir la educación básica y posteriormente la media superior.

El presente indicador mide el avance de la escolarización en términos de niveles y tipos educativos completados por la población mexicana. Para este propósito se utiliza como referente al grupo etario de 20 a 24 años; si se toma como referencia 2020, las personas de ese grupo etario nacieron a partir de 1996, cuando la educación secundaria ya era obligatoria y, por ende, el Estado mexicano debió haber garantizado que este grupo poblacional concluyera al menos la educación básica; de manera similar se puede decir que, para 2022, las personas de 20 a 24 años, dado que nacieron a partir de 1998, el Estado debe garantizarles la conclusión de al menos la educación media superior (EMS).<sup>4</sup> Con base en este enfoque, es posible dar seguimiento a la tarea constitucional de garantizar el derecho a la educación de NNAJ, además de visibilizar a los sectores de la población que el sistema no ha logrado incorporar de forma equitativa en el avance de la escolarización. Los hallazgos encontrados en este indicador fueron los siguientes:

<sup>4</sup> Estos umbrales se obtienen de la Normatividad de Escolaridad Obligatoria del Estado Mexicano (NEOEM) que se usa para medir la carencia social por rezago educativo (Coneval, 2019).



La alta proporción de población con rezago escolar y de la que no termina la secundaria, especialmente entre la población históricamente vulnerada, suponen un reto importante para lograr la universalización de la EMS en el ciclo escolar 2021-2022.

- En 2020, aproximadamente de 9 de cada 10 personas de 20 a 24 años habían concluido al menos la educación secundaria, mientras que sólo 6 de cada 10 en ese rango de edad lograron concluir al menos la EMS (tabla 8.1.2.1).<sup>5</sup>
- En las cohortes de mayor edad, por ejemplo, aquellos en edad laboral de entre 25 y 64 años, la diferencia fue significativa, pues sólo 71.5% logró terminar la educación básica, es decir, alrededor de 7 de cada 10.

La alta proporción de población con rezago escolar y de personas que no terminan la secundaria, en ciertos sectores de la población, suponen un reto mayor para lograr la universalización de la EMS en el ciclo escolar 2021-2022, tal como ha quedado estipulado en el decreto de obligatoriedad de este nivel.

El porcentaje de población que logró finalizar la educación media superior es sólo una fracción de quienes concluyeron la educación básica y, a su vez, sólo una parte de ellos accedió y concluyó la educación superior. Para valorar el avance en el acceso y la conclusión de este tipo educativo, se presenta también la parte porcentual de la población que tiene entre 25 y 34 años y que cuenta con al menos la licenciatura completa. Este rango de edad está por encima de las edades en las que típicamente las y los jóvenes podrían haber cursado y finalizado sus estudios universitarios, es decir, de 18 a 24 años.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> En este último caso, es necesario considerar que la obligación del Estado, según la Normatividad de Escolaridad Obligatoria del Estado Mexicano, con personas de 23 y 24 años y que nacieron en 1997 y 1996, en ese orden, era la de garantizarles al menos la educación secundaria, dado que éstas ya tenían 16 y 17 años, respectivamente, al momento del decreto de la gradual obligatoriedad de la EMS, que se estableció a partir del ciclo escolar 2012-2013; es decir, 1 y 2 años más que la típica para cursar la EMS (Coneval, 2019; SEP, 2012).

<sup>6</sup> De acuerdo con el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (SEP, 2020), la edad típica para cursar la educación superior es de 18 a 22 años, considerando la edad esperada de finalización de EMS y una duración promedio de 4 años en los programas de licenciatura. Sin embargo, la distribución por edad de la matrícula de licenciatura muestra que más de 30.0% de los estudiantes supera los 22 años, por ello se toma como referencia hasta 24 años, rango que abarca una mayor parte de la distribución por edad.

**Tabla 8.1.2.1** Porcentaje de población con al menos educación básica y con al menos educación media superior completa, por característica seleccionada, según grupo de edad (2020)

Característica seleccionada	EB completa			EMS completa		
	20 a 24 años	55 a 64 años	25 a 64 años	20 a 24 años	55 a 64 años	25 a 64 años
<b>Nacional</b>	<b>89.9</b>	<b>51.1</b>	<b>71.5</b>	<b>61.3</b>	<b>28.7</b>	<b>40.1</b>
<b>Sexo</b>						
Mujer	90.6	48.5	71.2	62.7	26.2	39.5
Hombre	89.2*	54.2*	71.7	60.0*	31.7*	40.9*
<b>Tamaño de localidad</b>						
Menor a 2500 habitantes	81.4	23.0	50.5	47.3	7.4	17.8
Mayor o igual a 2500 habitantes	92.3*	58.1*	77.0*	65.2*	34.1*	46.1*
<b>Condición de marginación municipal</b>						
Alta y muy alta	74.8	19.2	41.3	43.6	8.5	17.1
Media, baja y muy baja	91.3*	53.6*	73.9*	62.9*	30.3*	42.0*
<b>Hogar indígena</b>						
Indígena	77.7	24.5	47.1	44.5	10.2	20.6
No indígena	91.1*	53.6*	73.7*	62.9*	30.5*	41.9*
<b>Condición de HLI</b>						
HLI	69.2	20.8	38.2	35.6	8.3	14.6
No HLI	90.9*	53.4*	73.6*	62.5*	30.3*	41.8*
<b>Condición de discapacidad</b>						
Con discapacidad	64.4	35.5	46.9	35.8	16.3	20.5
Sin discapacidad	90.5*	53.3*	73.0*	62.0*	30.5*	41.3*
<b>Quintil de ingreso per cápita</b>						
I	79.6	26.6	51.8	44.1	8.9	18.3
II	87.8*	35.7*	63.4*	53.5*	12.9*	26.2*
III	90.5*	42.7*	69.5*	58.7*	17.4*	32.3*
IV	93.5*	55.8*	76.7*	67.0*	29.1*	44.2*
V	96.2*	77.4*	88.4*	79.9*	57.8*	68.5*
<b>Condición de pobreza</b>						
Pobreza	83.9**	28.0**	56.3**	47.2**	9.7**	22.0**
Pobreza extrema	69.8**	13.4**	34.5**	29.0**	4.5**	10.7**
Pobreza moderada	87.3**	31.4**	61.4**	51.5**	10.9**	24.6**
Vulnerable por carencias sociales	89.8**	41.9**	66.9**	57.6**	22.6**	37.7**
Vulnerable por ingresos	100.0	66.0**	86.8**	83.3**	27.9**	43.1**
No pobre y no vulnerable	100.0	81.7	92.4	91.3	56.8	67.6

\* Diferencia estadísticamente significativa con respecto a la categoría previa.

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

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021), el *Índice de marginación por municipio 2020* (Conapo, 2021) y la *Medición multidimensional de la pobreza en México 2020* (Coneval, 2021).





En 2020, sólo 23.6% de la población de 25 a 34 años accedió y concluyó al menos el nivel licenciatura en la educación superior. Respecto a la población que tenía entre 55 y 64 años, se observa un avance generacional de casi 10 puntos porcentuales pues la proporción de quienes cuentan con este nivel en ese grupo de edad era de 13.8% (tabla 8.1.2.2).

**Tabla 8.1.2.2** Porcentaje de población con al menos licenciatura completa, por característica seleccionada, según grupo de edad (2020)

Característica seleccionada	25 a 34 años	55 a 64 años	25 a 64 años
<b>Nacional</b>	<b>23.6</b>	<b>13.8</b>	<b>18.1</b>
<b>Sexo</b>			
Mujer	24.1	11.9	17.7
Hombre	23.1	16.0*	18.5*
<b>Tamaño de localidad</b>			
Menor a 2 500 habitantes	8.7	2.8	5.4
Mayor o igual a 2 500 habitantes	27.7*	16.5*	21.5*
<b>Condición de marginación municipal</b>			
Alta y muy alta	8.3	4.5	6.0
Media, baja y muy baja	25.0*	14.5*	19.1*
<b>Hogar indígena</b>			
Indígena	10.5	4.2	7.1
No indígena	25.0*	14.6*	19.1*
<b>Condición de HLI</b>			
HLI	6.3	3.3	4.7
No HLI	24.7*	14.6*	19.0*
<b>Condición de discapacidad</b>			
Con discapacidad	8.8	6.2	7.1
Sin discapacidad	24.1*	14.8*	18.8*
<b>Quintil de ingreso per cápita</b>			
I	5.6	2.5	4.2
II	10.0*	3.3	6.7*
III	16.0*	6.1*	10.5*
IV	25.3*	11.6*	17.8*
V	52.2*	33.9*	42.3*
<b>Condición de pobreza</b>			
Pobreza	9.1**	2.8**	6.0**
Pobreza extrema	2.9**	0.8**	2.2**
Pobreza moderada	10.6**	3.3**	6.9**
Vulnerable por carencias sociales	26.1**	10.4**	17.1**
Vulnerable por ingresos	17.1**	8.6**	12.4**
No pobre y no vulnerable	46.9	31.1	38.3

\* Diferencia estadísticamente significativa con respecto a la categoría previa.

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

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021), el *Índice de marginación por municipio 2020* (Conapo, 2021) y la *Medición multidimensional de la pobreza en México 2020* (Coneval, 2021).

La capacidad del SEN para garantizar la escolarización obligatoria es insuficiente entre la población en condición de discapacidad, pobreza, indígena, HLI y la que habita en localidades rurales. En estos grupos se reduce la proporción de quienes logran terminar la secundaria y la educación media superior, y es mínimo el porcentaje de aquellos que logran terminar al menos una licenciatura. Los siguientes datos dan cuenta de esta situación:

- En 2020, sólo 6 de cada 10 personas de entre 20 y 24 años en condición de discapacidad lograron concluir la educación básica y 35.8% la media superior. En contraste, 90.0% de la población sin esta condición terminó la secundaria y 62.5%, el bachillerato. Por su parte, sólo 8.8% de las personas en condición de discapacidad de 25 a 34 años contaba con al menos una licenciatura.
- Entre los HLI, aquellos con educación básica completa constituyeron 69.2% del total y con EMS apenas 35.6%. En contraste, 90.9% de la población sin esta característica terminó la secundaria y 62.5%, la media superior. El acceso a la educación superior y la conclusión de al menos una licenciatura entre la población HLI de 25 a 34 años también fue reducido, sólo 6.3% alcanzó este grado escolar.
- Destaca el hecho de que mientras 3 de cada 10 personas en condición de pobreza extrema no concluyeron la EB y 7 de cada 10 no terminaron la EMS, sí lo hicieron todas las personas que no enfrentaron condiciones socioeconómicas adversas, es decir, en condición no pobre y no vulnerable en el primer caso, y 9 de cada 10 terminaron los niveles obligatorios, en el segundo.
- En el grupo de 25 a 34 años también se observó que la condición de pobreza y el bajo ingreso fueron los principales obstáculos para que las personas tuvieran la oportunidad de estudiar una licenciatura; sólo 9.0% de la población en pobreza y 3.0% de aquellos en pobreza extrema tienen al menos ese nivel; entre la población con los ingresos más bajos (en el quintil I) el porcentaje fue de 5.6%.



Uno de los grandes retos que enfrenta la sociedad y el Estado es evitar que las condiciones socioeconómicas determinen una trayectoria educativa incompleta que profundice más las brechas y que reproduzca las condiciones de desigualdad.

Aunque este reducido conjunto de personas actualmente vive en condición de pobreza a pesar de haber alcanzado al menos la licenciatura completa, es probable que el abanico de oportunidades que ofrece este grado de escolaridad les permita gradualmente romper el círculo de pobreza; sin embargo, es necesario reconocer que para que la educación refleje todo el potencial de bienestar se requiere garantizar todo el conjunto de derechos humanos.

Uno de los grandes retos que enfrenta la sociedad y el Estado mexicano es evitar que las condiciones socioeconómicas determinen una trayectoria educativa incompleta que profundice aún más las brechas entre la población en situación de pobreza y con carencias sociales y el resto de la población, y reproduzcan las condiciones de desigualdad generación tras generación. En ese sentido, se observa un avance entre grupos etarios con distintas características. Por ejemplo, en 2020, entre la población que vivía en hogares indígenas, del grupo de edad de 20 a 24 años, 77.7% tenía al menos educación secundaria, proporción por encima de la registrada entre

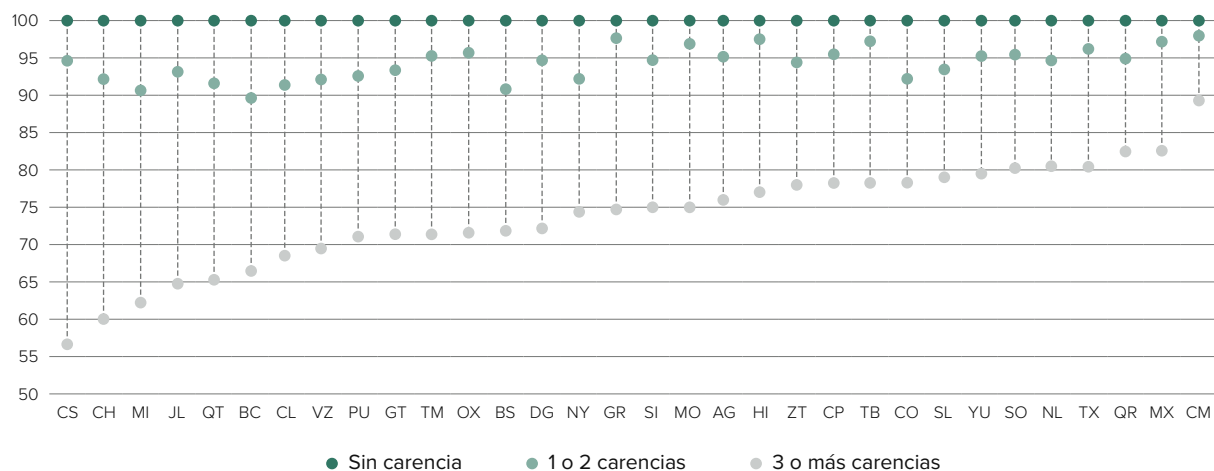


personas de 25 a 64 años con 47.1%. Esta diferencia favorable para la cohorte más joven es similar en la proporción de los que terminan la educación media superior, 44.5 y 20.6%, respectivamente.

Las carencias en derechos fundamentales –acceso a la salud, alimentación, servicios en la vivienda, espacios en la vivienda, seguridad social, educación– afectan negativamente la escolarización de la población; sin embargo, contrarrestar este efecto es un desafío complejo dado que se combinan y acumulan de diversas maneras en cada región del país (gráfica 8.1.2.1). Los siguientes datos ejemplifican esta diversidad:

- En todas las entidades, prácticamente 100.0% de la población de 20 a 24 años sin ninguna carencia tuvo al menos la educación básica completa en 2020.
- De las personas con 1 o 2 carencias en el mismo grupo de edad, 90.0% logró finalizar la educación básica en las 32 entidades; los valores más altos se registraron en Ciudad de México con 97.8%, Guerrero con 97.6%, Hidalgo con 97.3% y Tabasco con 97.0%.
- En la población que tuvo 3 o más carencias, los resultados de la escolarización son desiguales en las entidades federativas pues el porcentaje de población de 20 a 24 años con al menos educación básica osciló entre 89.1% y 56.5%, valores obtenidos en Ciudad de México y Chiapas, respectivamente.
- Resalta lo reportado en Tlaxcala, donde 6 de cada 10 habitantes estaban en situación de pobreza en 2020, pero registró porcentajes más altos de población con educación básica completa que otras entidades con mejores resultados en ese rubro, como Tamaulipas o Durango, incluso en la población con 3 o más carencias sociales.

**Gráfica 8.1.2.1** Porcentaje de población de 20 a 24 años con al menos educación básica completa, por entidad federativa, según número de carencias sociales (2020)



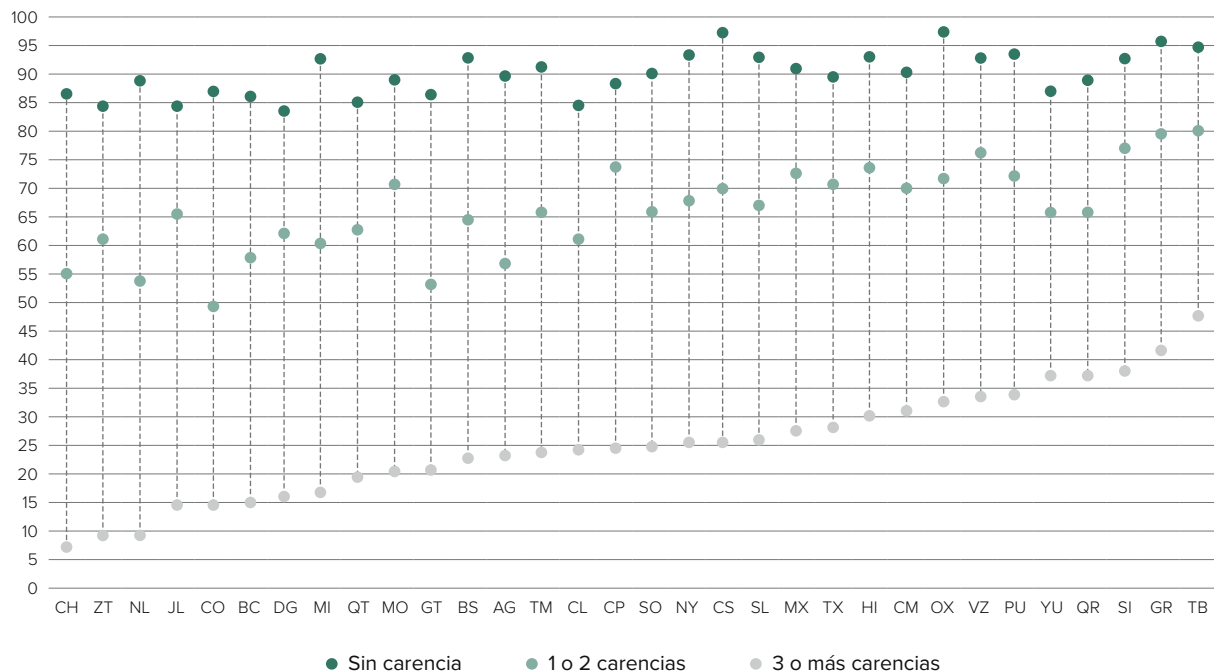
Nota: en todas las entidades se observaron diferencias estadísticamente significativas de 95% de confianza entre categorías consecutivas, según número de carencias.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021) y la *Medición multidimensional de la pobreza en México 2020* (Coneval, 2021).

Dada su reciente obligatoriedad, el SEN ha logrado avanzar en su tarea de garantizar que los jóvenes concluyan la EMS, pero al igual que en EB, la atención fue gradualmente menor mientras la población tuvo más carencias sociales, (gráfica 8.1.2.2):

- Alrededor de 90.0% de la población de 20 a 24 años sin carencias sociales concluyó al menos la EMS, el menor porcentaje se ubicó en Durango con 83.6% y el mayor en Oaxaca con 97.2%.
- Para la población con 1 o 2 carencias en las entidades federativas esa cifra osciló entre 49.3 y 79.8%, que corresponden a Coahuila y Tabasco, respectivamente.
- En el caso de la población que tuvo 3 o más carencias, el porcentaje más alto fue para Tabasco con 47.1% de la población de 20 a 24 años con al menos la educación media superior completa, mientras que el porcentaje más bajo se registró en Chihuahua con 6.9%.
- En Chihuahua es notable la brecha de casi 80 puntos porcentuales entre la población sin carencias y la que tiene 3 o más carencias, este dato es similar al que obtuvieron Zacatecas y Nuevo León.

**Gráfica 8.1.2.2** Porcentaje de población de 20 a 24 años con al menos educación media superior completa, por entidad federativa, según número de carencias sociales (2020)



Nota: en todas las entidades se observaron diferencias estadísticamente significativas de 95% de confianza entre categorías consecutivas, según número de carencias.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021) y la *Medición multidimensional de la pobreza en México 2020* (Coneval, 2021).

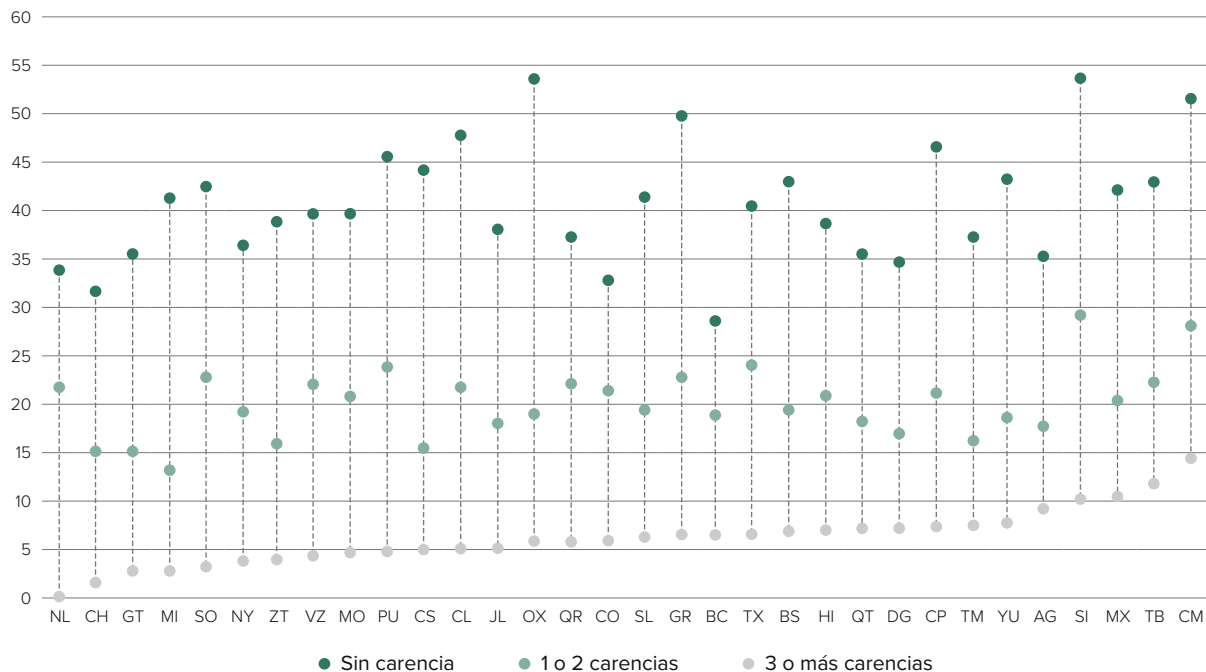


En Chiapas y Oaxaca hubo grandes diferencias entre la población que logró terminar la educación básica y la que terminó la EMS con y sin carencias. Por un lado, los avances en la escolarización de aquellos sin obstáculos socioeconómicos son mayores que los de otras entidades con un contexto más favorable, como Ciudad de México. Sin embargo, gran parte de la población con carencias sociales, que son la mayoría en estas entidades, no logró terminar la educación básica.

Como se mencionó, para que la población tenga una oportunidad de acceder a la educación superior, primero se debe garantizar que más personas terminen la EMS; sin embargo, los resultados desiguales entre las entidades federativas y al interior de éstas dan cuenta de esta tarea pendiente (gráfica 8.1.2.3):

- En 2020, las personas de 25 a 34 años que terminaron al menos la licenciatura en educación superior fueron aquellas que no tenían carencias sociales en todas las entidades, pero los porcentajes oscilaron entre 28.5% en Baja California y 53.6% en Sinaloa.
- Del conjunto con más carencias, 3 o más, el porcentaje con al menos licenciatura completa osciló entre 0.0% en Nuevo León y 14.1% en Ciudad de México.

**Gráfica 8.1.2.3** Porcentaje de población de 25 a 34 años con al menos licenciatura completa, por entidad federativa, según número de carencias sociales (2020)



Nota: en todas las entidades se observaron diferencias estadísticamente significativas de 95% de confianza entre categorías consecutivas, según número de carencias.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021) y la *Medición multidimensional de la pobreza en México 2020* (Coneval, 2021).

Los sistemas educativos federal y estatales están obligados a aumentar la escolarización de la población a mediano y largo plazos, y a promover acciones que reduzcan las brechas entre la población con carencias sociales y aquellas en mejor situación. No obstante, se prevé que sus resultados podrán ser menores en las entidades con contextos más adversos, donde se requerirá de un mayor esfuerzo que en otras con mejores condiciones.

La carencia de la escolaridad obligatoria entre las poblaciones joven y adulta reduce las capacidades de desarrollo de las personas y de la sociedad. Es un quebrantamiento de los derechos humanos y sociales y forma parte de las carencias sociales constituyentes de la pobreza en México (Coneval, 2019). Considerando el inicio de la vigencia de la obligatoriedad constitucional de la educación primaria y secundaria, actualmente los jóvenes de 20 a 24 años ya deberían tener completos sus estudios de EB, pero el SEN no ha logrado garantizar este derecho, de acuerdo con los resultados presentados.

### **Población en condición de analfabetismo**

La garantía del derecho a la educación abarca diversos aspectos, desde el acceso hasta la pertinencia, trascendencia y eficacia. Sin embargo, hay un elemento central que representa el mínimo resultado que el sistema educativo debe garantizar a su población: la capacidad de leer y escribir. La ausencia de éste es el rezago educativo más grave, y quienes se encuentran en esta condición seguramente tienen limitaciones y barreras en su desarrollo humano, así como oportunidades sociales y laborales limitadas, por ejemplo, les impide obtener un ingreso digno que les permita satisfacer sus necesidades básicas.

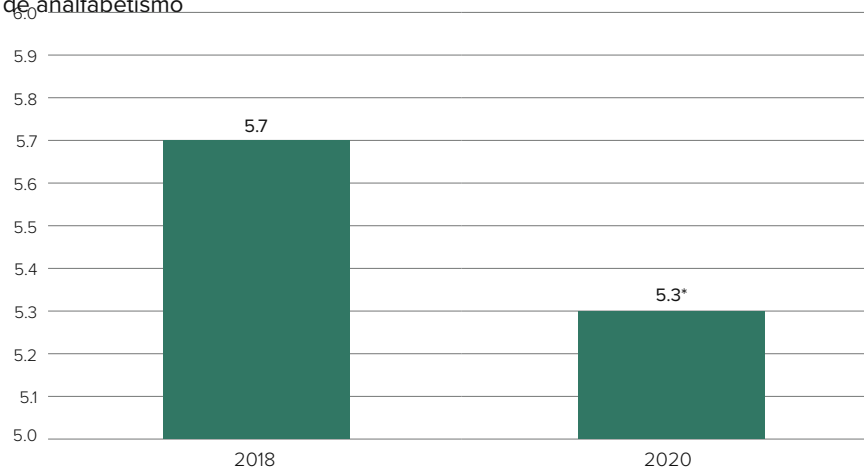
El nivel de condición de analfabetismo de la población es un reflejo del avance asimétrico de la escolarización en nuestra sociedad, ya que se presenta de manera desigual entre las subpoblaciones del país; afecta primordialmente a sectores vulnerados de la sociedad como a la población indígena, a personas en condición de pobreza o desigualdad económica y a los adultos mayores especialmente en contextos desfavorables y de marginación y con rezago social. En síntesis, no saber leer ni escribir es un factor que genera mayor marginación y vulnerabilidad.



Indicador principal de seguimiento a la mejora continua de la educación

En 2020, 5.3% de la población de 15 o más años no sabía leer ni escribir. Este porcentaje fue mayor entre las mujeres –6.1%– que entre los hombres. Respecto a 2018, se registra una diferencia de menos de un punto porcentual (gráfica 8.1.3.1). Esto se debió principalmente al avance de la escolarización en las poblaciones jóvenes.

**Gráfica 8.1.3.1** Porcentaje de población de 15 años o más en condición de analfabetismo



\* Diferencia estadísticamente significativa con respecto a 2018.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018* (INEGI, 2019) y la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021).

Al analizar la información por característica seleccionada y grupo de edad se encontró lo siguiente (tabla 8.1.3.1):

- En la población cercana al retiro laboral (55 a 64 años) la proporción fue más alta, 8.5%, principalmente en el caso de las mujeres pues 1 de cada 10 en ese rango de edad no sabía leer ni escribir.
- En las personas con alguna discapacidad, 1 de cada 5 no tuvo la oportunidad de aprender a leer y escribir; en contraparte, 3.9% de la población sin discapacidad presentó esta característica.
- En los municipios con las peores condiciones socioeconómicas, es decir, de alta y muy alta marginación, las personas en condición de analfabetismo representaron 18.2%, en contraste, en los municipios con un entorno socioeconómico más favorable la cifra fue de 4.2%.

Continúa ►

**Tabla 8.1.3.1** Porcentaje de población en condición de analfabetismo, por característica seleccionada, según grupo de edad (2020)

Característica seleccionada	15 a 24 años	55 a 64 años	15 o más años
<b>Nacional</b>	<b>1.04</b>	<b>8.53</b>	<b>5.30</b>
<b>Sexo</b>			
Mujer	0.90	10.37	6.06
Hombre	1.17*	6.37*	4.46*
<b>Tamaño de localidad</b>			
Menor a 2 500 habitantes	2.10	21.49	11.86
Mayor o igual a 2 500 habitantes	0.72*	5.31*	3.48*
<b>Condición de marginación municipal</b>			
Alta y muy alta	3.39	33.05	18.23
Media, baja y muy baja	0.81*	6.66*	4.18*
<b>Hogar indígena</b>			
Indígena	2.54	30.44	16.96
No indígena	0.89*	6.51*	4.19*
<b>Condición de HLI</b>			
HLI	3.83	33.71	22.54
No HLI	0.91*	6.62*	4.20*
<b>Condición de discapacidad</b>			
Con discapacidad	19.41	14.92	21.21
Sin discapacidad	0.59*	7.64*	3.90*
<b>Quintil de ingreso per cápita</b>			
I	2.65	20.83	11.55
II	0.98*	12.49*	7.13*
III	0.82	8.53*	4.88*
IV	0.54	4.68*	3.25*
V	0.29*	1.76*	1.37*
<b>Condición de pobreza</b>			
Pobreza	1.74**	16.97**	9.34**
Pobreza extrema	3.87**	33.75**	17.62**
Pobreza moderada	1.22**	13.11**	7.39**
Vulnerable por carencias sociales	0.82**	9.53**	5.70**
Vulnerable por ingresos	0.01	0.16	0.11
No pobre y no vulnerable	0.01	0.08	0.09

\* Diferencia estadísticamente significativa con respecto a la categoría previa.

\*\* Diferencia estadísticamente significativa con respecto a la categoría No pobre y no vulnerable.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021), el *Índice de marginación por municipio 2020* (Conapo, 2021) y la *Medición multidimensional de la pobreza en México 2020* (Coneval, 2021).





- La condición de analfabetismo entre la población en situación de vulnerabilidad económica y en condiciones de pobreza sigue siendo un problema importante por atender: en la población con los ingresos más bajos (quintil I) el porcentaje fue de 11.5% y casi inexistente en la población con los ingresos más altos (quintil V). Entre la población en situación de pobreza representó 9.3% y se elevó a 17.6% en aquellos que viven en pobreza extrema.
- De la población HLI de 15 o más años, 22.5% declaró no saber leer ni escribir, mientras para los no HLI dicha cifra fue de 4.2%. Esta proporción sube a un tercio en HLI del grupo de 55 a 64 años.

Destaca el caso de la población HLI, dado que la condición de analfabetismo señala que el sistema educativo y la sociedad no han logrado establecer mecanismos para que esta población tenga la oportunidad de escribir y leer en su propia lengua, un elemento relevante sería priorizar la creación y salvaguarda de información en lenguas indígenas, especialmente para aquella población HLI que tiene que aprender español.

Entre todos los grupos de población analizados, el de los jóvenes es el que registra un porcentaje menor de personas que no sabe leer ni escribir, incluso en contextos desfavorables y grupos históricamente vulnerados. Por ejemplo, en la población de 55 a 64 años que vivía en municipios de alta y muy alta marginación el porcentaje en condición de analfabetismo fue de 33.0%, mientras que en la cohorte de 15 a 24 años, el porcentaje fue de 3.4%. Un comportamiento similar se observó entre la población que vivía en hogares indígenas: 30.4% en el grupo de 55 a 64 años y 2.5% entre los más jóvenes. Aunque en términos porcentuales la población joven en condición de analfabetismo es menor, representa miles de personas de generaciones recientes, principalmente en grupos vulnerados, que en pleno siglo XXI no se les ha garantizado el mínimo aprendizaje que ofrece el sistema educativo.

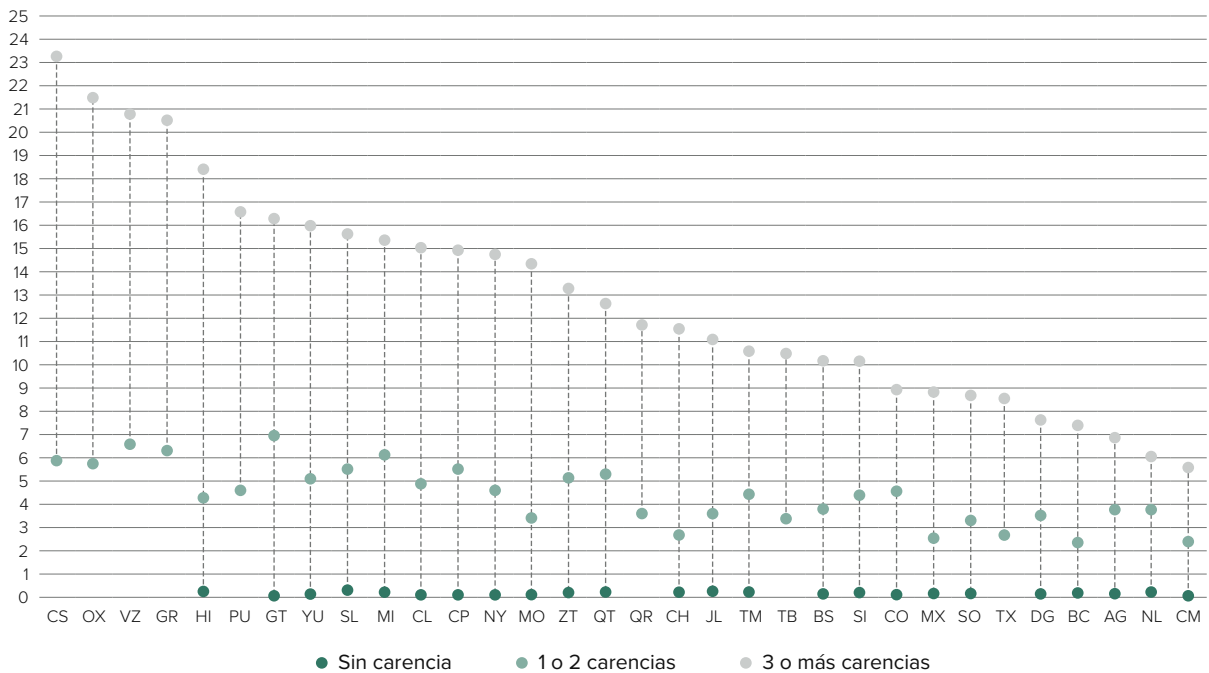


En todas las entidades la condición de analfabetismo es prácticamente inexistente entre la población sin carencias sociales. Sin embargo, entre la población con 3 o más carencias esta condición se presenta entre 5.5 y 23.2%.

En todas las entidades federativas la condición de analfabetismo es prácticamente inexistente entre la población sin carencias sociales. Sin embargo, se observa que entre la población con 3 o más carencias esta condición está presente en porcentajes que oscilan entre 5.5 –Ciudad de México– y 23.2 –Chiapas–. Por ende, es posible afirmar que incluso entre la población que vive en contextos socioeconómicos desfavorables los resultados del avance de la escolarización fueron distintos entre los habitantes de las entidades federativas (gráfica 8.1.3.2):

- Los porcentajes más altos de analfabetismo entre la población con 3 o más carencias sociales se concentraron en entidades del sur de la república: Chiapas (23.2%), Oaxaca (21.4%), Veracruz (20.7%) y Guerrero (20.4%). En contraste, los porcentajes más bajos se presentaron en entidades del norte y centro del país: Nuevo León (6.0%), Aguascalientes (6.8%), Baja California (7.3%), Durango (7.5%) y Ciudad de México (5.5%).
- Fue notable que el analfabetismo entre la población con 1 o 2 carencias sociales se encontraba en un rango más reducido: entre 2.4 y 6.9% en las entidades del país.

**Gráfica 8.1.3.2** Porcentaje de población de 15 años o más en condición de analfabetismo, por entidad federativa, según número de carencias sociales (2020)



Nota: en todas las entidades se observaron diferencias estadísticamente significativas de 95% de confianza entre categorías consecutivas, según número de carencias.

Fuentes: Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021) y la *Medición multidimensional de la pobreza en México 2020* (Coneval, 2021).

## 8.2 Una educación trascendente: impacto de la escolaridad en la vida laboral

La educación es uno de los medios que la sociedad y el Estado reconocen como asequible para adquirir y ampliar los conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes para alcanzar un desarrollo personal y profesional, y así trascender a la transformación y el mejoramiento de la sociedad y al desarrollo integral del país (SEP, 2019).

En ese sentido, la educación contribuye al bienestar de las personas y de la sociedad en áreas como salud, participación cívica y laboral, y cohesión social, ya que mejora las habilidades cognitivas, provee información y fortalece las capacidades socioemocionales, al mismo tiempo que desarrolla valores y actitudes que pueden conducir a decisiones más informadas y competentes (OCDE, 2010). Esta funcionalidad social de la educación es compatible con lo señalado en la Constitución en el artículo 3o., fracción II, incisos a y h, en el sentido de que ésta deberá tener un criterio orientador que considere a la democracia “no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo” y que será integral, ya que “educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar” (Segob, 2019a).

En este apartado se muestran las ventajas que proporciona la escolaridad en la vida laboral, específicamente al ampliar las oportunidades para conseguir empleo, mejorar las condiciones con respecto a la estabilidad laboral y la remuneración económica, lo que a su vez se podría traducir en un mayor bienestar individual y colectivo. Se presentan tres indicadores: tasa de ocupación, contratación estable y salario relativo.

Si bien los resultados dentro del mercado laboral dependen de un conjunto de factores que abarcan desde el contexto económico del país hasta las decisiones de los individuos de buscar un empleo, la educación juega un papel importante al dotar a la población de habilidades para adaptarse, acceder, aplicar y crear nuevos conocimientos y tecnologías (Fasih, 2008), así como para potenciar la capacidad de aprendizaje continuo.

Aquí se pretende mostrar información desde la perspectiva de la oferta en el mercado laboral, es decir, de las características educativas y laborales de la población que desempeña actividades productivas; y por primera vez se presenta información complementaria que da cuenta de la sincronización entre el conocimiento especializado que representa el conjunto de personas con educación superior y el requerido en las distintas actividades productivas que se desarrollan en el país: la demanda de trabajo. Dicha información fue útil para indagar, de forma más detallada, sobre el vínculo de los campos formativos ofrecidos en educación superior con el tipo de ocupación que desempeñan quienes lograron acceder y finalizar la educación superior.


Es importante destacar que la asociación entre escolaridad formal, estabilidad laboral y mejores salarios no es perfecta debido al menos a dos situaciones: la primera

se relaciona con la dinámica y el tamaño de los mercados de trabajo asalariado, y la segunda se deriva del hecho de que la escolaridad es una variable que sólo se aproxima a todos los impactos positivos de la educación en este aspecto de la vida de las personas. Independientemente de estas limitaciones, se observó una relación positiva importante entre escolaridad, estabilidad en el empleo y mayores salarios.

### Ocupación, contratación estable y salario

El nivel de escolaridad alcanzado impacta positivamente de diversas formas en la experiencia de las personas dentro del mercado laboral. Una de las más notables es al momento de conseguir un empleo o al ocuparse en alguna actividad económica. En todos los países, incluyendo el nuestro, hay evidencia de que la población con un mayor nivel de escolaridad registra mayores tasas de ocupación<sup>7</sup> que sus pares con niveles más bajos (OCDE, 2014). Otro aspecto relevante que marca el nivel de escolaridad alcanzado y la experiencia en el mercado laboral es la estabilidad del empleo, es decir, si el contrato laboral de un trabajador es de duración indefinida y si garantiza ciertas prestaciones sociales básicas.<sup>8</sup> Por último, aunque en la determinación del salario que perciben los trabajadores en cada actividad económica intervienen factores diversos y complejos, se puede observar que el nivel salarial<sup>9</sup> cambia según el grado de escolaridad de la población.

En este apartado se muestra en qué medida el nivel de escolaridad alcanzado impacta la posibilidad de que las personas obtengan un empleo formal y estable con un nivel salarial digno, o sea, si la educación es trascendente al actuar como un agente de bienestar que otorga herramientas para interactuar con diferentes sistemas sociales o económicos, como el mercado laboral.

 Tener al menos la EMS completa es una ventaja para ingresar al mercado laboral ya que la tasa de ocupación es más alta entre la población con este grado de escolaridad que en aquellas que sólo tiene la educación básica o menos.

Es importante hacer notar que, a diferencia de la tasa de ocupación, que incluye tanto el trabajo subordinado como el independiente, la estabilidad laboral y el nivel salarial se presentan únicamente para los trabajadores subordinados con ingresos por salario.

En 2021, de acuerdo con los datos de la *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2021* (INEGI, 2022a), la tasa de ocupación de las personas con un grado de escolaridad equivalente a EMS o educación superior fue mayor que la de quienes sólo contaban

<sup>7</sup> La tasa de ocupación indica la proporción de personas que se encuentran trabajando en un momento determinado respecto al total de la población en edad activa —entre 15 y 64 años—, ya sea por cuenta propia, en una empresa, en el gobierno o en un negocio.

<sup>8</sup> Se refiere al contrato entre un trabajador subordinado y una unidad económica establecida.

<sup>9</sup> Se estima el salario mediano de la población ocupada subordinada sin educación básica, con básica, con media superior y con superior; después, en relación con alguna de éstas, se obtiene la proporción en la que cada una es menor o mayor. El salario generalmente está asociado a una jornada laboral, por lo que es necesario ajustarlo a una unidad de tiempo adecuada para que el comparativo sea más robusto; en este caso, es el salario por hora.



con educación básica o menos. Los datos obtenidos por grupo de edad fueron los siguientes (tabla 8.2.1.1):

- Entre la población joven de 15 a 29 años, 43.0% de quienes tenían educación básica completa se encontraba ocupado, pero esto ocurrió para casi la mitad de la población con EMS completa y la cifra más alta fue para los que contaron con educación superior –70.5%–.
- En la población adulta, de 25 a 64 años, la tasa de ocupación fue mayor en aquellos con EB completa con respecto a los que no la tenían, 67.0 y 60.0%, respectivamente; sin embargo, esta cifra fue mayor para los que completaron la EMS, 69.0%, y aún más alta para aquellos con educación superior, 78.4%.
- También se observó una ventaja en la ocupación para mujeres que alcanzaron la educación superior respecto a hombres, tanto en el grupo adulto como en el joven; además, la tasa de ocupación para hombres de 25 a 64 años no presentó una diferencia tan marcada entre grados de escolaridad como sucedió en el caso de las mujeres; y sólo en el grupo joven de hombres se observó una tasa más alta cuando se contó con educación superior (gráfica 8.2.1.1).
- El grado de escolaridad proporciona una ventaja en el mercado laboral para quienes tienen el equivalente a la EMS. Destacó el caso de mujeres con educación superior, ya que consiguieron oportunidades laborales similares a las de los hombres; en el contexto de equidad de género, la educación superior representa un medio para fortalecer la autonomía y empoderamiento de las mujeres.

**Tabla 8.2.1.1** Tasa de ocupación, porcentaje de trabajadores con contratación estable y salario por hora, según grado de escolaridad (2021)

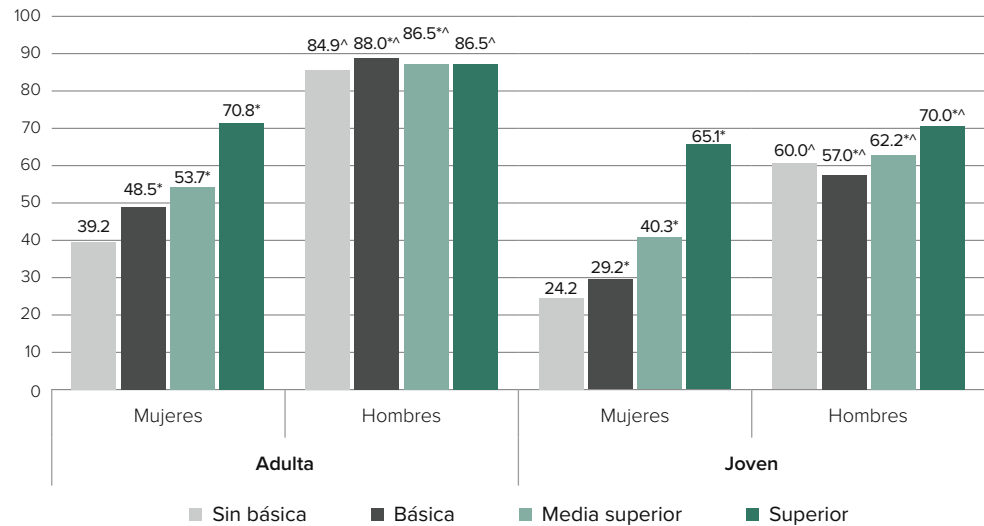
Indicador	Sin básica	Básica	Media superior	Superior	Total
<b>Población adulta de 25 a 64 años</b>					
Tasa de ocupación	60.0	67.0**	69.0**	78.4**	68.0
Porcentaje de contratación estable	22.1	42.1**	57.3**	72.5**	50.2
Salario por hora*	24.3	26.4**	29.9**	51.3**	30.4
<b>Población joven de 15 a 29 años</b>					
Tasa de ocupación	43.6	43.0	51.1**	70.5**	49.2
Porcentaje de contratación estable	11.6	25.8**	39.2**	55.8**	34.4
Salario por hora*	22.0	23.5**	25.6**	41.0**	25.7

\* Pesos a precios de la segunda quincena de julio de 2018.

\*\* Diferencia estadísticamente significativa de 95% de confianza entre niveles consecutivos de escolaridad.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo* (segundo trimestre de 2021) (INEGI, 2022a) y el *Índice Nacional de Precios al Consumidor* (INEGI, 2022b).

**Gráfica 8.2.1.1** Tasa de ocupación de la población adulta y joven, según sexo y grado de escolaridad (2021)



\* Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza entre niveles consecutivos de escolaridad.

^ Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza respecto a mujeres.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo* (segundo trimestre de 2021) (INEGI, 2022a).

Las personas ocupadas que tenían una mayor escolaridad –como EMS y educación superior– contaban en mayor proporción con un trabajo estable formalizado mediante un contrato indefinido.

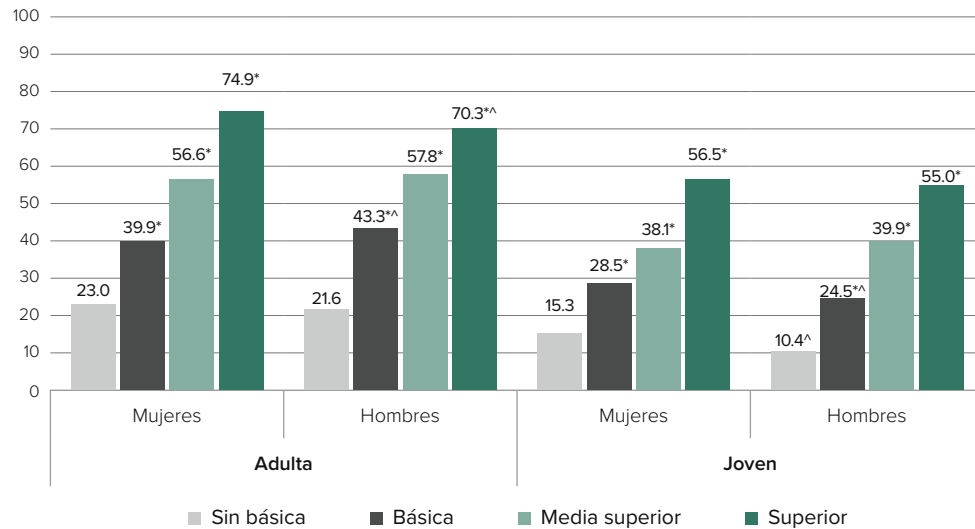
La estabilidad en el empleo considera, para trabajadores subordinados y remunerados, una contratación indefinida con su empleador, la cual se formaliza de manera escrita y suele garantizar los derechos y obligaciones que rigen una relación laboral. Esta característica del empleo es deseable para todos los trabajadores, pero los datos sugieren que las personas ocupadas que tenían una mayor escolaridad –como EMS y educación superior– contaban en mayor proporción con un trabajo estable formalizado mediante un contrato indefinido. Algunos datos de este indicador fueron:

- El porcentaje de población con contratación estable del grupo joven de 15 a 29 años fue de 11.6% para aquellos sin EB. Esta proporción resultó de aproximadamente un cuarto en la población con EMS y llegó a 55.8% entre la población con educación superior.
- En la población del grupo etario de 25 a 64 años la probabilidad de tener una contratación estable fue casi del doble entre quienes no tuvieron EB completa y de quienes sí cuentan con este nivel de escolaridad. Para aquellos que tuvieron EMS completa, el porcentaje fue de 57.3% y alcanzó un máximo de 72.5% en la población que tiene educación superior.
- En la información por sexo, el grupo de población de 25 a 64 años tuvo una ventaja en la estabilidad laboral para los hombres que cuentan con EB, sin embargo, en el grupo de los que alcanzaron la educación superior, las mujeres tuvieron mayores posibilidades que los hombres de tener una contratación estable, 74.9 y 70.3%, respectivamente.



- En el grupo más joven, de 15 a 29 años, se reflejó una situación favorable para mujeres con EB incompleta o completa en comparación con los hombres; entre los grados de escolaridad de EMS y educación superior se observaron cifras similares entre mujeres y hombres (gráfica 8.2.1.2).

**Gráfica 8.2.1.2** Porcentaje de trabajadores con contratación estable de la población adulta y joven, según sexo y grado de escolaridad (2021)



\* Diferencia estadísticamente significativa de 95% de confianza entre niveles consecutivos de escolaridad.

^ Diferencia estadísticamente significativa de 95% de confianza con respecto a mujeres.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo* (segundo trimestre de 2021) (INEGI, 2022a).

En cuanto al salario por hora, éste fue mayor mientras más alto fue el grado de escolaridad, tanto para el grupo de trabajadores de 25 a 64 años como para aquellos que apenas se iniciaron en el mercado laboral. Algunos hallazgos que destacaron fueron los siguientes (gráfica 8.2.1.3 y tabla 8.2.1.1):

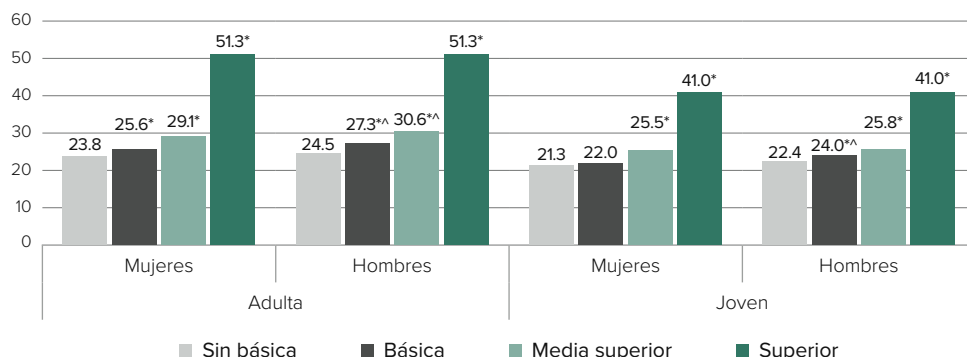
- La mitad de los trabajadores de 15 a 29 años con EMS tuvo un salario por hora menor a 26 pesos; en cambio, el salario para la mitad de los trabajadores con educación superior fue de 41 pesos o menor.<sup>10</sup>
- Al parecer, la combinación de un mayor grado de escolaridad con la experiencia laboral adquirida a lo largo de la vida también conlleva una ventaja, porque el salario mediano por hora no sólo aumentó gradualmente conforme se incrementó el grado de escolaridad, sino también la edad. En el caso de los trabajadores de 25 a 64 años con EMS, la mitad percibió un salario por hora

<sup>10</sup> A grandes rasgos, la mediana se refiere al valor del salario donde se acumula 50.0% de la distribución y dicho valor equivale al decil 5 o cuartil 2 o percentil 50.

menor a 30 pesos, pero la mitad de los trabajadores con educación superior tuvo un salario de 52 pesos o menor.

- Es importante destacar que no existieron brechas salariales entre mujeres y hombres con educación superior, pues en los dos grupos etarios, las cifras fueron similares; sin embargo, en el grupo con EB fue mayor el salario por hora para los hombres; esta situación también se presentó en el caso de la población adulta con EMS.

**Gráfica 8.2.1.3** Salario por hora de la población adulta y joven, según sexo y grado de escolaridad (2021, pesos a precios de 2018)



\* Diferencia estadísticamente significativa de 95% de confianza entre niveles consecutivos de escolaridad.

^ Diferencia estadísticamente significativa de 95% de confianza con respecto a mujeres.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo* (segundo trimestre de 2021) (INEGI, 2022a) y el *Índice Nacional de Precios al Consumidor* (INEGI, 2022b).

## R8.1 Condiciones laborales de la población con educación superior

La población con educación superior ha tenido acceso a un mayor nivel de especialización en alguno de los campos de formación que ofrece el Sistema Educativo Nacional, por tanto, entre otros aspectos de la vida social, el conocimiento adquirido en esta trayectoria educativa podría contribuir positivamente en la vida laboral y su bienestar; sin embargo, incluso esta población se enfrenta a condiciones laborales diversas.

Cuando una persona participa en el mercado laboral, encara una dinámica determinada, entre otros elementos, por la oferta y la demanda. Por un lado,

Continúa ►





están quienes ofrecen indirecta o directamente sus servicios laborales;<sup>11</sup> por el otro, están las empresas e instituciones que los requieren. Dichos servicios representan el bien de intercambio para este mercado y éstos serán tan diversos como la naturaleza de las actividades económicas, así como de lo definido en la planeación nacional conforme a las necesidades de formación de personas en la educación superior (Cámara de Diputados, 2021).

Resulta complejo identificar qué conjunto de elementos del mercado, y su interacción, influyen en la determinación de las condiciones laborales como ocupación, estabilidad y salario. Un estudio de la oferta arrojó evidencia sobre la ventaja que otorga la educación superior para obtener beneficios en el trabajo, pero se tiene poco conocimiento acerca de cómo la demanda y su interacción con la oferta contribuyen o no a mejorar dichas condiciones (Mejoredu, 2021).

Por definición, no hay una articulación establecida entre el sistema educativo y el sistema económico, pero en los hechos sí hay una interacción entre sus elementos, pues las personas que egresan del SEN se incorporan en algún momento a la dinámica económica. Difícilmente se podría argumentar que dichos sistemas deberían estar sincronizados, ya que los propósitos que considera el derecho a la educación van más allá del tema económico o de formación de capital humano. Sin embargo, se han hecho esfuerzos interinstitucionales para disponer de información que permite dar seguimiento, por un lado, a la cantidad de personas que se formaron en determinados campos académicos de EMS y educación superior y, por el otro, a la cantidad de personas que participan en el mercado y sus condiciones laborales.

Tomando en cuenta lo anterior y con base en información de la *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2021*, (INEGI, 2022a), mediante algunos indicadores laborales, en esta sección se analiza la posible relación entre enseñanza formal y actividad productiva que desempeña la población con al menos licenciatura completa.

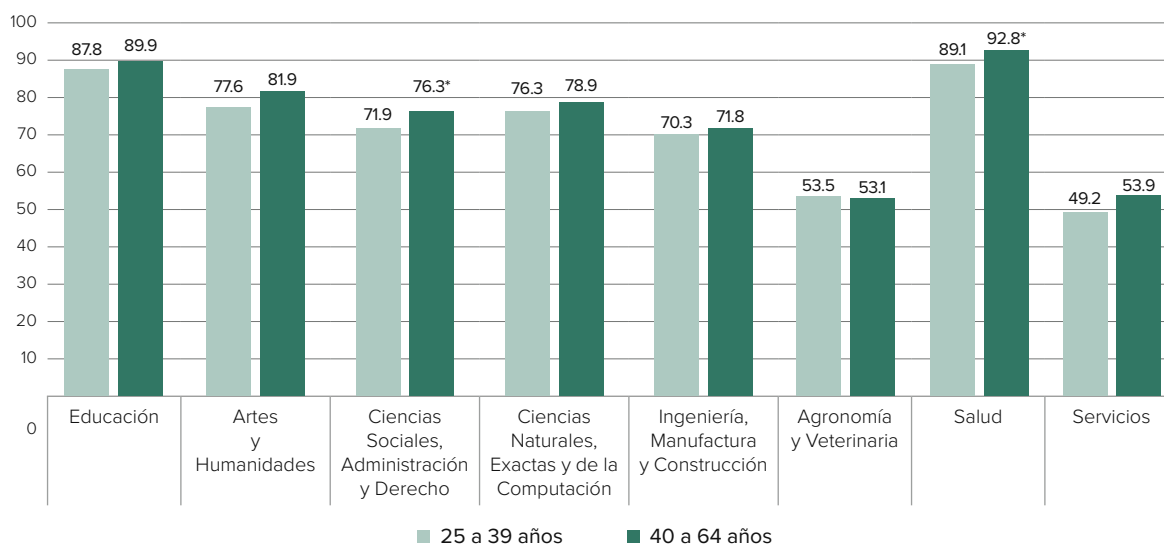
De esta forma, dado que se espera que una persona desempeñe alguna actividad asociada a su formación académica, se mide el tamaño de la población con educación superior que efectivamente desarrolla actividades productivas que requieren la capacidad de realizar tareas que de otra manera sería

<sup>11</sup> Se puede interpretar como el conjunto de habilidades, competencias o conocimientos que tiene una persona para desempeñar alguna actividad económica formal, informal, legal o ilegal (INEGI, 2020).

difícil o imposible hacer; es decir, personas en ocupaciones de alta competencia. Además, ya que la ocupación es una elección sujeta a diversos factores tanto individuales como del entorno socioeconómico, se miden los posibles beneficios de sincronización entre actividad productiva y formación académica, o sea, en qué medida el campo de formación corresponde al campo de ocupación.<sup>12</sup>

Se podría afirmar que los trabajadores con educación superior tienen una formación equivalente a pesar de haberse especializado en distintas ramas del conocimiento; sin embargo, en el mercado laboral no todos ellos estuvieron ocupados en actividades productivas acordes a su formación, es decir, en ocupaciones de alta competencia. El campo de Agronomía y Veterinaria y el de Servicios destacaron por tener el menor porcentaje de población en actividades de alta competencia, aproximadamente 1 de cada 2 trabajadores, tanto en el grupo etario de 25 a 39 como en el de 40 a 64 años; mientras en los campos Salud y Educación dicha cifra rondó 90%, la más alta entre todos los campos de formación. Además, destacó que sólo en los campos de Salud y Ciencias Sociales, Administración y Derecho, el porcentaje fue mayor para el grupo de 40 a 64 años, en comparación con sus homólogos en el grupo de 25 a 39 años (gráfica R8.1a).

**Gráfica R8.1a** Porcentaje de población con educación superior en ocupaciones de alta competencia, por campo de formación, según grupo de edad (2021)



\* Diferencia estadísticamente significativa de 95% de confianza con respecto al grupo de edad 25 a 39 años.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo* (segundo trimestre de 2021) (INEGI, 2021).

<sup>12</sup> Para una explicación más amplia sobre el criterio de correspondencia entre campo de formación y campo de ocupación ver nota en el Anexo.

Desde un enfoque más general, esto es, sin considerar el nivel de competencia, se puede establecer una relación de correspondencia entre formación en educación superior y ocupación al considerar sólo una coincidencia entre campo de formación y campo de ocupación –por ejemplo, el caso de una persona que trabajó como médico general y estudió una carrera profesional del campo de la salud se consideró una correspondencia en campo relacionado–. Por lo que se observó que los trabajadores que se desempeñaron en el mismo campo en el cual se formaron accedieron en mayor medida a prestaciones laborales que generalmente representan una mejor condición de trabajo. Algunos datos a destacar son los siguientes (tabla R8.1a):

- Tanto en el grupo de edad de 25 a 39 como en el de 40 a 64 años, el porcentaje de trabajadores que tuvieron acceso a las prestaciones laborales seleccionadas fue mayor cuando éstos se desempeñaron en actividades productivas asociadas a su formación en educación superior.
- Destacó el acceso a prestaciones base, donde 90.5% de la población de 40 a 64 años tuvo aguinaldo y vacaciones cuando trabajaron en un campo relacionado, pero esta cifra fue de 81.8% en el caso no relacionado.
- Con excepción del acceso a servicios de salud, la población de 40 a 64 años tuvo un porcentaje mayor de acceso a las prestaciones seleccionadas que la población de 25 a 39 años; ventaja probablemente asociada a la experiencia que se adquiere con los años de trabajo y que le permitió gradualmente emplearse en una actividad relacionada con la formación profesional.<sup>13</sup>
- Entre las cifras por grupo de edad, la diferencia más notable se presentó en el porcentaje de contratación estable, ya que ésta fue de 12.2 y 15.5 puntos porcentuales mayor para la población de 40 a 64 años en campo relacionado y no relacionado, respectivamente.

<sup>13</sup> Es necesario considerar que para establecer la relación entre campo de formación y campo de ocupación de la población con educación superior se estableció, entre otros criterios, que los profesionales que desempeñaron actividades productivas clasificadas en la división de ocupación 1. Funcionarios, directores y jefes, se considerarían como casos del campo relacionado independientemente de su formación académica. Probablemente, una mayor experiencia laboral de la población de mayor edad, 40 a 64 años, otorga ventajas para ocuparse en trabajos de alta responsabilidad (división 1) sobre la población de 25 a 39 años donde hay más personas con poca experiencia.

**Tabla R8.1a** Condiciones laborales de la población con educación superior por grupo de edad, según correspondencia con el campo de formación (2021)

Indicador	Correspondencia	
	Relacionado	No relacionado
<b>25 a 39 años</b>		
Porcentaje con contratación estable	70.5	59.5*
Porcentaje con prestaciones base (aguinaldo y vacaciones)	82.4	71.3*
Porcentaje con acceso a servicios de salud	70.5	59.6*
Porcentaje con fondo para el retiro	71.1	62.2*
Salario por hora (pesos a precios de la 2a. quincena de julio 2018)	51.9	40.6*
<b>40 a 64 años</b>		
Porcentaje con contratación estable	82.7^	75.0*^
Porcentaje con prestaciones base (aguinaldo y vacaciones)	90.5^	81.8*^
Porcentaje con acceso a servicios de salud	70.6	63.5*
Porcentaje con fondo para el retiro	78.9^	74.3*^
Salario por hora (pesos a precios de la 2a. quincena de julio 2018)	58.6^	51.3*^

\* Diferencia estadísticamente significativa de 95% de confianza con respecto a correspondencia en campo relacionado.

^ Diferencia estadísticamente significativa de 95% de confianza con respecto al grupo de edad 25 a 39 años.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo* (primero y segundo trimestres de 2021) (INEGI, 2021) y el *Índice Nacional de Precios al Consumidor* (INEGI, 2021).

En el salario se observó una situación similar a la de las prestaciones, por lo que éste fue mayor cuando los trabajadores se desempeñaron en actividades asociadas a su formación profesional, tanto para la población de 25 a 39 años como para la de 40 a 64, como se muestra a continuación:

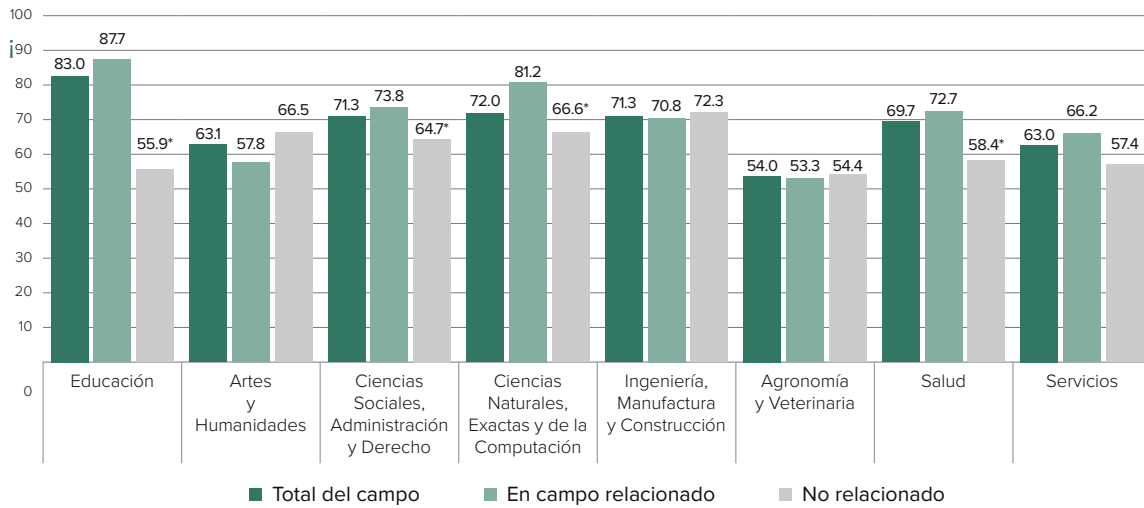
- En el grupo etario de 25 a 39 años, el salario por hora fue 11.3 pesos mayor en el campo relacionado que en el campo no relacionado; mientras en el grupo de 40 a 64 años, el salario por hora fue 7.3 pesos mayor cuando existió correspondencia.
- También el salario por hora del grupo de 40 a 64 años fue mayor que el del grupo de 25 a 39 años: en el campo relacionado la diferencia fue de 6.7 pesos y en campo no relacionado, de 10.6 pesos. Como se observa, la diferencia fue mayor entre los subconjuntos de ocupados en actividades productivas distintas a su formación académica, por lo que posiblemente la experiencia laboral sea una cualidad que retribuye un mayor salario, pero no supera al salario cuando el trabajo es en un campo relacionado.

Desde una visión más específica que la anterior, es posible visibilizar de manera general la dinámica laboral que podría enfrentar la población con educación superior según el campo de formación académica al que pertenece. Si bien se mencionó que esta población tiene una especialización equivalente, es necesario aclarar que ello no quiere decir que sus actividades productivas sean de la misma naturaleza en cada área del conocimiento. Por ejemplo, aunque en todos los campos de formación la mayoría de los trabajadores fue subordinado, en Agronomía y Veterinaria, y Artes y Humanidades destacó que alrededor de 1 de cada 4 y 1 de cada 5 ocupados, respectivamente, trabajó por su cuenta; asimismo, cada campo tuvo una gama de actividades productivas que lo caracterizó, en este caso, además de profesionales y técnicos en el campo de Agronomía y Veterinaria, destacó la presencia de comerciantes, empleados, agentes de ventas y operadores de maquinaria; pero en Artes y Humanidades se reportaron trabajadores auxiliares en actividades administrativas y trabajadores en servicios personales y de vigilancia (ver nota en Anexo); por lo anterior, entre otros aspectos, los resultados observados en cada campo pueden ser diversos; a continuación se explican mediante los indicadores de contratación estable y salario por hora:

- En la mitad de los campos de formación se observó una ventaja en la condición de estabilidad laboral para los trabajadores subordinados ocupados en una actividad productiva acorde con su formación profesional.
- Destacó el campo de Educación por el tamaño de la diferencia entre el campo relacionado y el no relacionado; en el primero, 87.7% tuvo un contrato de trabajo estable y, en el segundo, 55.9%.
- En ninguno de los campos 100% de la población tuvo un contrato estable, pero destacó Agronomía y Veterinaria con el porcentaje más bajo, alrededor de la mitad de los ocupados no tuvo ese beneficio, tanto para aquellos en campo relacionado como no relacionado (gráfica R8.1b).

En el salario también se observó que sólo en 4 campos hubo una ventaja para aquellos ocupados en una actividad asociada a su profesión, pero no fueron exactamente los mismos campos que en la contratación estable, sólo coincidieron Educación y Salud, que, junto con Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación, destacaron por el tamaño de la diferencia en el salario por hora según correspondencia; en ese orden, la brecha salarial fue de 30.7 pesos, 26.5 pesos y 22.5 pesos. Nuevamente, Agronomía y Veterinaria destacó por el salario por hora más bajo entre los 8 campos (gráfica R8.1c).

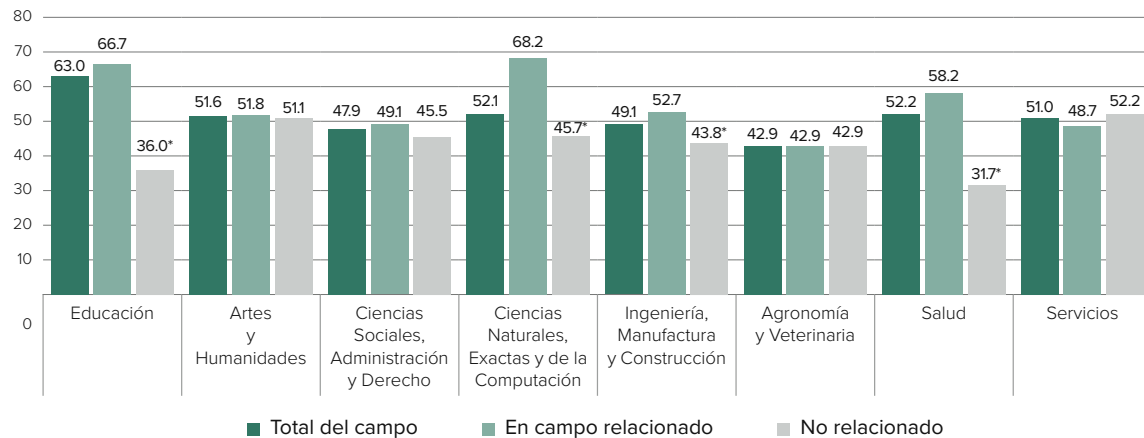
**Gráfica R8.1b** Porcentaje de población de 25 a 64 años con contratación estable por campo de formación, según correspondencia (2021)



\* Diferencia estadísticamente significativa de 95% de confianza con respecto a correspondencia en campo relacionado.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo* (segundo trimestre de 2021) (INEGI, 2021).

**Gráfica R8.1c** Salario por hora de la población de 25 a 64 años por campo de formación, según correspondencia (2021, pesos a precios de 2018)



\* Diferencia estadísticamente significativa de 95% de confianza con respecto a correspondencia en campo relacionado.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo* (segundo trimestre de 2021) (INEGI, 2021), y el *Índice Nacional de Precios al Consumidor, base 2a. quincena julio 2018* (INEGI, 2021).



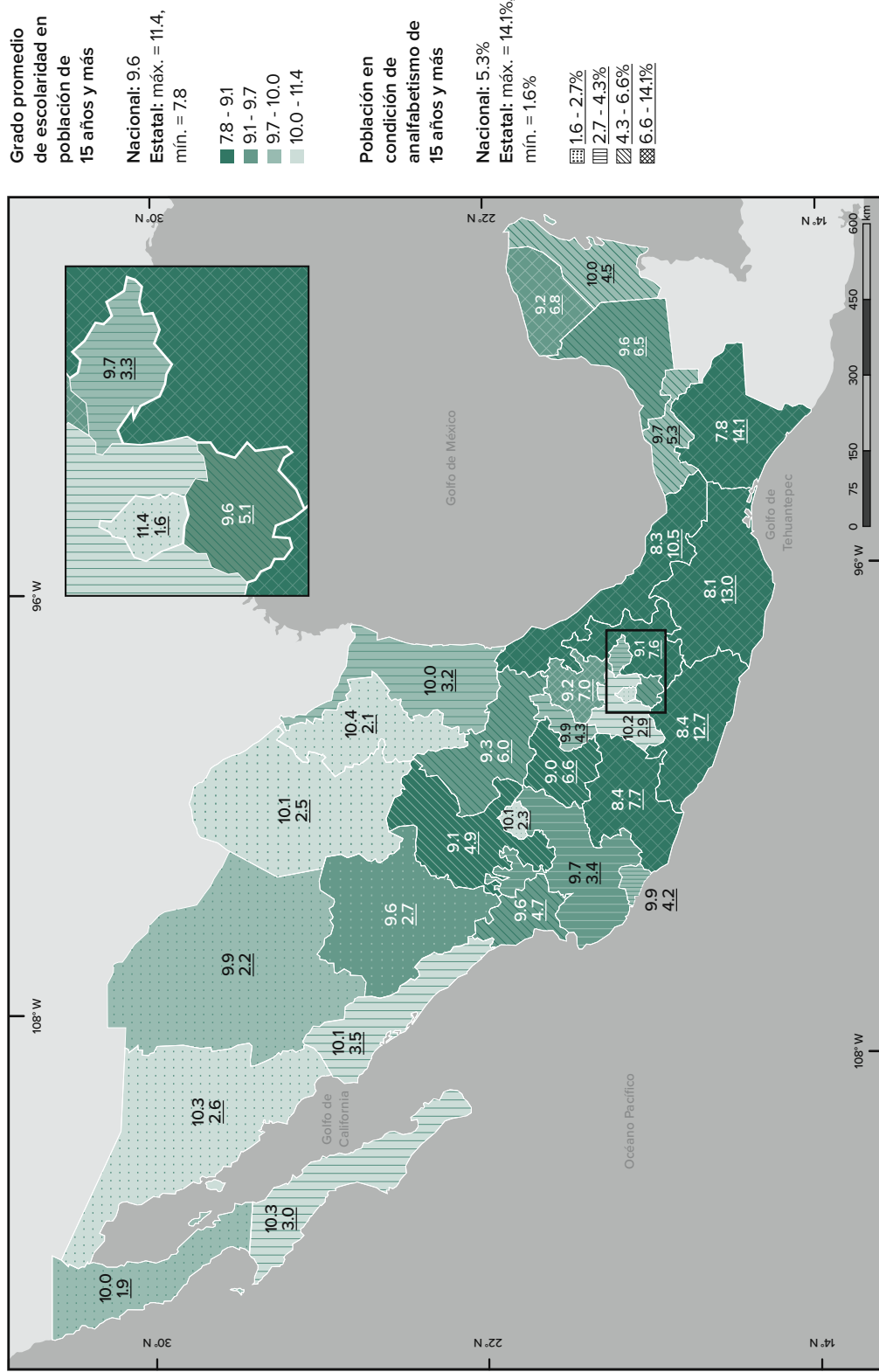
## Grado promedio de escolaridad y condición de analfabetismo

De acuerdo con la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021), nivel nacional el grado promedio de escolaridad (GPE) de la población de 15 años y más a fue de 9.6 grados; esto significa que en promedio los alumnos estaban por concluir el primer año de la educación media superior (EMS); en cuanto a la condición de analfabetismo, para el mismo grupo de población y año, se reportó que 5.3% de la población mexicana no sabía leer ni escribir un recado.

En el mapa 8.1 se muestran los valores y distribución de ambos indicadores en 2020 por entidad federativa, de éste se identificaron 4 grupos:

- a) En el primero, se observó que en las entidades con los niveles más altos de GPE, la proporción de personas que no sabe leer ni escribir un recado fue bajo; en esta situación se encontraban Ciudad de México (11.4, 1.6%), Nuevo León (10.4, 2.1%), Sonora (10.3, 2.6%), Aguascalientes (10.1, 2.3%), Coahuila (10.1, 2.5%), Baja California Sur (10.3, 3.0%), Sinaloa (10.1, 3.5%), México (10.2, 2.9%), Tamaulipas (10.0, 3.2%), Baja California (10.0, 1.9%), Querétaro (9.9, 4.3%), Colima (9.9, 4.2%), Chihuahua (9.9, 2.2%) y Tlaxcala (9.7, 3.3%).
- b) En el segundo, se presentó una relación inversa, es decir, a menor nivel de estudios, el porcentaje de población en condición de analfabetismo fue más alto. Esta combinación se presentó en Campeche (9.6, 6.5%), Morelos (9.6, 5.1%), Nayarit (9.6, 4.7%), San Luis Potosí (9.3, 6.0%), Hidalgo (9.2, 7.0%), Yucatán (9.2, 6.8%), Puebla (9.1, 7.6%), Zacatecas (9.1, 4.9%), Guanajuato (9.0, 6.6%), Michoacán (8.4, 7.7%), Guerrero (8.4, 12.7%), Veracruz (8.3, 10.5%), Oaxaca (8.1, 13.0%) y Chiapas (7.8, 14.1%).
- c) El tercer grupo lo integraron las entidades que, si bien no presentan los mayores promedios de escolaridad, tampoco tuvieron niveles altos de condición de analfabetismo, tal es el caso de Durango (9.6, 2.7%) y Jalisco (9.7, 3.4%).
- d) En el cuarto grupo se ubicaron los estados que registraron un GPE y porcentajes de población en condición de analfabetismo altos, en esta situación se encontraron Tabasco (9.7, 5.3%) y Quintana Roo (10.0, 4.5%).

**Mapa 8.1** Grado promedio de escolaridad y porcentaje de la población en condición de analfabetismo de 15 años o más, por entidad federativa (2020)



Fuente: Mejoredu, cálculos con base en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020 (INEGI, 2021).





La educación, como derecho humano, favorece que las personas conozcan y exijan otros derechos fundamentales, gocen de mayor desarrollo personal y profesional, tengan una participación ciudadana activa, logren un empleo y sean productivas, entre otros beneficios. Para que ello ocurra, la población de 25 años en adelante que ya ha recorrido su trayecto escolar típico debe tener cuando menos la escolaridad que el país ha establecido como obligatoria.

El avance de la escolarización de la población representa el resultado acumulado de los esfuerzos del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad. Es cierto que se registran mejoras en la escolaridad máxima alcanzada en las generaciones más jóvenes gracias a la expansión del acceso y la disponibilidad de los servicios educativos para NNAJ de diferentes contextos. Sin embargo, los avances no han sido homogéneos para todos los sectores de la población, especialmente para quienes se encuentran en una situación de vulnerabilidad, pobreza, marginación o que pertenecen a la diversidad lingüística y cultural del país, lo que refleja una discriminación histórica aún no resuelta. También ha sido poco eficaz en lograr que la población que en su momento no concluyó la educación básica lo haga más adelante. Esto explica por qué el progreso de la escolarización entre los adultos y adultos mayores es más lento.

La condición de analfabetismo ha disminuido en las últimas décadas, pero aún afecta de forma focalizada a poblaciones vulneradas –de bajos ingresos, en pobreza, en localidades rurales– y a grupos de edad avanzada, principalmente mayores de 65 años. La proporción de personas que no saben leer ni escribir en entidades con situaciones socioeconómicas adversas –como Chiapas, Veracruz, Oaxaca– es todavía importante; asimismo, esta condición sigue afectando a cientos de miles de personas, principalmente de edades avanzadas en entidades como estado de México, Puebla, Michoacán, Guanajuato y Jalisco.

Los grupos históricamente vulnerados están en riesgo de no ejercer plenamente su derecho a una buena educación. NNAJ en edad escolar que viven en localidades rurales aisladas, la población indígena y HLI son subpoblaciones que requieren políticas educativas dirigidas a contrarrestar los efectos adversos de sus contextos particulares a fin de garantizar la conclusión de la educación obligatoria y obtener los conocimientos mínimos necesarios para seguir su formación académica o insertarse en el mercado laboral.

Hay evidencia de que, en efecto, existe una relación no perfecta pero sí significativa, entre escolaridad, estabilidad laboral y mejores salarios. Independientemente de su sexo o edad, los trabajadores asalariados tienen mayores posibilidades de lograr contrataciones estables a medida que aumenta su escolaridad. Lo mismo ocurre con el salario, que se incrementa para quienes lograron una escolaridad media superior o superior respecto a quienes no han concluido la educación básica.

La realidad de México es diversa, con distintos contextos socioeconómicos que comprometen el ejercicio pleno del derecho a la educación. Por tanto, el Estado debe considerar la situación desigual de NNAJ, sus familias y comunidades para desarrollar modelos educativos incluyentes y pertinentes que hagan posible que la educación sea accesible para todas y todos y que, además, garanticen su permanencia y conclusión de la educación obligatoria. Incluso en cada entidad federativa, la población objetivo del SEN no es homogénea ni tampoco las condiciones socioeconómicas que la rodean, por lo que, para lograr resultados equitativos en el ejercicio del derecho a una buena educación con justicia social, se deben proponer estrategias diferenciadas acordes a las necesidades de cada grupo poblacional y para los distintos sistemas educativos estatales.



## Referencias

- Cámara de Diputados (2012, 9 de febrero). Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. <[https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM\\_ref\\_201\\_09feb12.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_201_09feb12.pdf)>.
- \_\_\_\_ (2019, 30 de septiembre). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf)>.
- \_\_\_\_ (2020, 8 de mayo). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_080520.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_080520.pdf)>.
- \_\_\_\_ (2021, 20 de abril). Ley General de Educación Superior. Diario Oficial de la Federación. <[https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES\\_200421.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf)>.
- Conapo. Consejo Nacional de Población (2021). *Índice de marginación por municipio 2020* [base de datos]. <<https://www.gob.mx/conapo/documentos/indices-de-marginacion-2020-284372>>.
- Coneval. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2019). *Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México*. <<https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/InformesPublicaciones/Documents/Metodologia-medicion-multidimensional-3er-edicion.pdf>>.
- \_\_\_\_ (2021). *Medición multidimensional de la pobreza en México 2020* [base de datos]. <<https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Pobrezalncio.aspx>>.
- Fasih, (2008) *Linking Education Policy to Labour Market Outcomes*. Washington, D.C.: Banco Mundial. Recuperado en febrero de 2016, de: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1208379365576/DID\\_Labor\\_market\\_outcomes.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1208379365576/DID_Labor_market_outcomes.pdf)
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019). (2021). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018* [base de datos]. <<https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2018/>>.



- \_\_\_\_ (2020). Sistema Nacional de Clasificación de Ocupaciones, 2019 SINCO. México: autor. Recuperado en mayo de 2022, de: <[https://www.snieg.mx/DocumentacionPortal/Normatividad/vigente/sinco\\_2019.pdf](https://www.snieg.mx/DocumentacionPortal/Normatividad/vigente/sinco_2019.pdf)>.
- \_\_\_\_ (2021). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* [base de datos]. <<https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2020/#Microdatos>>.
- \_\_\_\_ (2022a). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2021* [base de datos]. <<https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/#Microdatos>>.
- \_\_\_\_ (2022b). *Índice Nacional de Precios al Consumidor*. [base de datos]. <<https://www.inegi.org.mx/programas/inpc/2018/#Tabulados>>.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018 2019*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales.pdf>>.
- \_\_\_\_ (2021). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Edición 2021: cifras del ciclo escolar 2019-2020*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/indicadores-nacionales-de-la-mejora-continua-de-la-educacion-en-mexico-2020>>.
- \_\_\_\_ (2022). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2022. Edición 2022: anexo*.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2010). *Executive summary. Improving Health and Social Cohesion through Education*. París: autor. Recuperado en febrero de 2016, de: <<https://www.oecd.org/edu/ceri/46130492.pdf>>.
- \_\_\_\_ (2014). *Panorama de la educación 2014. Nota país. México*.
- Segob. Secretaría de Gobernación (2019a, 15 de mayo). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Diario Oficial de la Federación. <[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0)>.
- \_\_\_\_ (2019b, 30 de septiembre). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Diario Oficial de la Federación. <[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0)>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Programa sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Diario Oficial de la Federación. <[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa\\_Sectorial\\_de\\_Educacion\\_2020-2024.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf)>.
- \_\_\_\_ (2022). Acta de la sesión ordinaria del comité de transparencia. Tercer punto del orden del día. Vigésima primera sesión ordinaria. <[http://sipot.sep.gob.mx/?archivo=712\\_F28B\\_DGADAEADCA0012022\(CENEVAL\)](http://sipot.sep.gob.mx/?archivo=712_F28B_DGADAEADCA0012022(CENEVAL))>.



# PRINCIPALES HALLAZGOS

En este apartado se destacan los principales hallazgos de los capítulos que componen esta obra, además, se ofrece una síntesis del comportamiento de los 42 indicadores contenidos en ellos y se presentan los efectos de la contingencia sanitaria por covid-19 en la matrícula, el número de centros escolares y su impacto en la cobertura y desafiliación de los estudiantes. Adicionalmente, por primera vez, se incluye un análisis integrado de 13 indicadores prioritario, que ofrecen información sobre temas centrales del SEN y permiten una aproximación al resultado que tienen las políticas educativas en la atención de la población, el rezago educativo y la mejora de la gestión educativa. La selección de este conjunto de indicadores principales está basada en el modelo de marco temático del Sistema de Indicadores de Resultados de la Mejora Continua de la Educación (SIRMCE) que se describe en la primera parte de este apartado.

## **Sistema de Indicadores de Resultados de Mejora Continua de la Educación**

En respuesta a 2 de las atribuciones de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu),<sup>1</sup> se retoman por primera vez 13 indicadores educativos prioritarios que dan cuenta de los resultados obtenidos en este ámbito con base en la información generada entre los ciclos escolares 2018-2019 y 2020-2021. El análisis parte de la premisa de que las acciones de mejora deben acompañarse de una distribución de los recursos disponibles con el fin de producir cambios que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación en todos los contextos y poblaciones del país, especialmente las históricamente vulneradas.

La articulación entre los indicadores seleccionados tiene por objeto no sólo mostrar los avances y brechas de los que dan cuenta las cifras, sino también observar a qué ritmo suceden y cuáles son las afectaciones contextuales con las que se asocian. En su análisis es relevante analizar el avance hacia una mayor equidad, es decir, el que

<sup>1</sup> Específicamente las referidas a determinar indicadores de resultados de la mejora continua de la educación y, a generar y difundir información para el seguimiento del SEN, de acuerdo con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 3o., fracción IX, inciso b (Cámara de Diputados, 2021); y los artículos 28, fracciones II y VII; y 59 del Decreto por el que se expide la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación (Segob, 2019a).



suma a los grupos discriminados y vulnerados en sus derechos, poniendo especial atención en si las brechas educativas se acortan o mantienen.

Este acercamiento se realiza por medio de indicadores macro del SEN, trabajo que seguirá desarrollándose conforme se disponga de más información. Su selección se fundamenta en el modelo de marco temático del Sistema de Indicadores de Resultados de la Mejora Continua de la Educación (SIRMCE), que se encuentra en proceso de construcción por Mejoredu para dar seguimiento a la mejora continua de la educación y, de manera paralela, a las políticas educativas.

El análisis de los 13 indicadores prioritarios tiene como línea base la información del ciclo escolar 2018-2019, del censo de población de 2010 y de las encuestas de 2018, la cual corresponde a etapas que preceden a la instalación de la mejora continua como tema prioritario en la política educativa nacional, marco que dio pie a la creación de Mejoredu. A partir de esta referencia temporal es posible hacer comparaciones retrospectivas y de avance con los siguientes ciclos escolares.

El modelo del SIRMCE se fundamenta en el derecho a la educación de la población, los campos de acción de la mejora continua, así como en los pilares del horizonte de mejora establecidos en el documento base de Mejoredu (2020): una buena educación con justicia social, al alcance de todas y todos, que prevé la consecución de una educación aceptable y común, equitativa, disponible y accesible.

El SIRMCE permite la identificación y desarrollo de indicadores educativos mediante un proceso en el que se determinan los temas clave del SEN a partir del cruce de los dominios de 2 grandes dimensiones analíticas: a) el de la mejora continua de la educación; y b) el de enfoque de políticas. Éstas surgen del cruce de 2 dimensiones: a) el de la mejora continua de la educación; y b) el del enfoque de las políticas. Como se aprecia en el cuadro 1, de la primera dimensión se desprenden 6 dominios o campos de acción. Del segundo, derivan 4 dominios que guían el análisis bajo un enfoque de políticas. A partir de ellos se identifican 24 áreas de trabajo en las que se organizan y articulan los temas o problemas prioritarios y los indicadores a ellos ligados.

**Cuadro 1.** Estructura organizativa del Sistema de Indicadores de Resultados de Mejora Continua de la Educación

Mejora continua de la educación	Enfoque de políticas			
	Productos o resultados de la educación	Acciones, prácticas y valores que influyen en los resultados de la educación	Antecedentes que contextualizan o limitan las decisiones y acciones en la educación	Actividades de coordinación y soporte
<b>Práctica pedagógica</b>	Mejoramiento constante de las prácticas pedagógicas	Saberes y conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje	Condiciones para el desarrollo de la práctica pedagógica	Trabajo colaborativo, redes y comunidades profesionales de práctica
<b>Formación y desarrollo profesional</b>	Acceso a formación y desarrollo profesional pertinentes, articulados y permanentes	Políticas, planes, programas, estrategias y acciones de formación y desarrollo profesional que consideren las características y necesidades de colectividades y docentes en los diferentes contextos	Recursos financieros, humanos y materiales destinados a la formación y el desarrollo profesional	Coordinación de esfuerzos destinados a la formación y el desarrollo profesional, y a la participación de colectividades y agentes educativos en su diseño
<b>Participación social en la educación</b>	Gobernanza educativa para la mejora continua en todos los niveles de gestión	Políticas, planes, programas, proyectos y acciones que fomenten la participación social en educación	Disposición de recursos para estrategias y mecanismos de colaboración y coordinación	Estructura de las redes de participación social en educación
<b>Gestión educativa y escolar</b>	Mejoramiento constante de la estructura, el desempeño y las condiciones del SEN: sus tipos, niveles, servicios, modalidades, instituciones, planteles y escuelas	Innovación y capacidades de liderazgo para la gestión en todos los tipos, niveles, servicios, modalidades, instituciones, planteles y escuelas	Recursos humanos, financieros y materiales para apuntalar los procesos de gestión educativa y escolar	Vinculación entre sistemas de información para la gestión, evaluación y rendición de cuentas
<b>Beneficios de la educación y el aprendizaje integral</b>	Trayectorias educativas, formación integral de la población y aprendizajes	Políticas, planes, programas, proyectos y acciones para asegurar la formación integral de la población	Recursos humanos, financieros y materiales destinados a las trayectorias educativas y a la formación integral de la población	Coordinación de esfuerzos entre los sectores de la sociedad y sus instancias
<b>Infraestructura física educativa</b>	Accesibilidad, disponibilidad y uso de la infraestructura física educativa: inmuebles, servicios, equipos y materiales	Políticas, planes, programas, estrategias y acciones en materia de infraestructura física educativa	Recursos humanos, financieros y materiales para la implementación de las acciones en materia de infraestructura física educativa	Actividades de coordinación, seguimiento y apoyo para la distribución y uso de la infraestructura física educativa

Fuente: elaboración propia.



La selección de 13 indicadores considerados prioritarios<sup>2</sup> se realizó a partir de los que se incluyen en *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2022* y corresponden a 5 de los 6 dominios de mejora continua<sup>3</sup> considerados en el marco temático del modelo del SIRMCE.

De los 13, 6 son mediciones de amplio uso en otros sistemas nacionales o internacionales de información: tasas de cobertura neta, asistencia, abandono y eficiencia terminal, porcentaje de población en condición de analfabetismo y grado promedio de escolaridad. Los otros 7 son calculados hasta ahora de forma exclusiva por Mejoredu: correspondencia entre la lengua indígena de docentes y estudiantes, porcentaje de docentes al menos titulados, disponibilidad de escuelas por localidad, supervisiones escolares integradas por más de 20 escuelas, población atendible en el sistema educativo según educación previa y proporción de escuelas con disponibilidad de servicios básicos.

Esperamos que este capítulo ofrezca al lector un acercamiento general sobre la situación educativa en México y que las personas interesadas en profundizar alguna temática específica consulten la obra completa y accedan al sistema de información que contiene las estadísticas y los tabulados correspondientes.<sup>4</sup>

## 1 Contexto

Las características demográficas, culturales, económicas y sociales de la población estructuran escenarios diversos para los sistemas estatales de educación y son indicativas de los esfuerzos diferenciados que deben realizarse para garantizar que la totalidad de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) acceda a las escuelas, permanezca en ellas y finalice al menos los niveles obligatorios que marca la ley.

En cada entidad hay un contexto socioeconómico y demográfico estrechamente relacionado con el tipo de servicio educativo que se ofrece a la población; sus características corresponden a las condiciones y recursos de que disponen las escuelas, así como a la composición de sus matrículas. Estos aspectos configuran la organización, la operación y el desempeño del sistema educativo.

En 2020 –de acuerdo con la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares* (INEGI, 2021a)– había 126.8 millones de habitantes en el país, de los cuales 29.2% (aproximadamente 37.1 millones) tenía entre 0 y 17 años.

<sup>2</sup> Este conjunto de indicadores está fundamentado en procesos de consulta donde se involucraron especialistas en educación y estadística educativas. En este momento muestra importantes vacíos de información, pero ayuda a delinear el camino a seguir.

<sup>3</sup> Entre los pendientes para el desarrollo del SIRMCE está el trabajo de identificar la información y diseño de indicadores sobre el dominio de participación social en la educación, así como el monitoreo de bases de datos robustas sobre otros componentes como los de aprendizajes escolares.

<sup>4</sup> <<https://www.mejoredu.gob.mx/>>.

- En 13 entidades se registraron porcentajes muy por encima de la media nacional, entre ellos Michoacán (33.0%), Guerrero (34.0%) y Chiapas (35.0%). En dichos estados hay una población relativamente joven respecto a la del resto del país.
- Por sí solo el estado de México concentró 12.7% de la población en edad escolar, de 0 a 17 años (4.7 millones), mientras que Colima sólo tenía 0.5% (poco más de 200 000).
- En 8 entidades federativas –estado de México, Jalisco, Veracruz, Puebla, Chiapas, Ciudad de México, Guanajuato y Michoacán– vivía más de la mitad (51.3%) de la población en edad de asistir a la educación obligatoria.

En los próximos años, todas las entidades registrarán una disminución del volumen y el porcentaje de población en edad escolar, aunque a diferentes ritmos; ello provocará cambios en la estructura de todos los sistemas educativos, principalmente en educación básica (EB) donde se espera una disminución de estudiantes más marcada para asistir a inicial, preescolar, primaria y secundaria.

También la población en edad de asistir a educación media superior (EMS) disminuirá en todo el país, situación que ya sucede en algunas entidades. Los cambios demográficos, en concreto el menor volumen de población, ofrecen la oportunidad de asegurar la cobertura universal en EB y EMS.

Las características socioeconómicas de la población en edad escolar señalan necesidades diferenciadas que requieren atenderse para ofrecer una educación pertinente mediante acciones a escalas federal, estatal e incluso municipal, que contrarresten los efectos adversos ocasionados por las condiciones particulares de NNAJ en contextos de marginación y pobreza:

- En 2020, 1 de cada 2 personas en edad escolar (0 a 17 años) vivía en condición de pobreza. Este porcentaje fue diferenciado entre las entidades federativas con un rango de variación que osciló entre 30.0% en Baja California y 82.6% en Chiapas.
- En entidades del centro y sur del país al menos 6 de cada 10 NNAJ en edad escolar se encontraban en la misma situación. En contraste, las entidades del norte presentaron proporciones mucho menores al promedio nacional de población escolar en situación de pobreza; alrededor de un tercio del total en ese rango de edad.
- De cada 4 NNAJ de 0 a 17 años, 1 pertenecía al grupo de población con los ingresos más bajos del país, es decir, en el primer quintil de ingresos, según la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021a). Aunque la educación obligatoria es gratuita, existen gastos asociados con la asistencia a la escuela de algún miembro del hogar, que para la población con bajos ingresos representan un problema difícil de afrontar, lo que eleva la probabilidad de que NNAJ en esta situación no concluyan al menos la educación obligatoria.



- En 2020, se estimó que 27.0% de la población en edad escolar residía en localidades con menos de 2 500 habitantes. Es probable que NNAJ en localidades pequeñas no tengan a su alcance escuelas y planteles que abarquen toda la educación obligatoria, principalmente la secundaria y media superior, por lo que continuar estudiando llega a significar un gasto adicional para las familias que, en muchos de los casos, es complejo subsanar. La dispersión de localidades también es un factor capaz de inhibir la continuidad escolar.
- Alrededor de 2 de cada 5 NNAJ residían en hogares donde la jefa o el jefe del hogar no terminó la educación secundaria o nunca fue a la escuela. El hecho de que la figura que toma las decisiones en el hogar tenga baja o nula escolaridad se asocia con un entorno menos propicio para asegurar que los más jóvenes completen la educación obligatoria, entre otras cosas, por carecer de recursos económicos suficientes para satisfacer las necesidades básicas de todos los integrantes de la familia o porque el ambiente familiar no genera un entorno de motivación y apoyo suficientes para permanecer en la escuela.
- Menos de 4.0% de la población entre 3 y 17 años era hablante de lengua indígena (HLI), lo que equivale a 1.4 millones de personas. En los grupos más jóvenes –de 3 a 5 y de 6 a 11 años– este porcentaje fue menor que en los grupos de 12 a 14 y de 15 a 17 años. Ello evidencia que se pierde el uso de las lenguas originarias, principalmente entre la población infantil.
- Se estima que 2.1% de NNAJ de 0 a 17 años (aproximadamente 785 000) tenía alguna discapacidad. La atención educativa adecuada e inclusiva para toda la población con discapacidad en edad escolar es todavía una tarea pendiente para el SEN.

Las desigualdades en las condiciones de vida de la población y en sus contextos suelen estar estrechamente relacionadas con las condiciones de la oferta educativa; es decir, donde el contexto es desfavorable, la oferta educativa casi siempre es reducida y las escuelas –la mayor parte de las veces, cuentan con menores recursos humanos y materiales–.

Los porcentajes de población atendible en educación secundaria, media superior y licenciatura muestran las inequidades que enfrentan ciertos sectores de población para su ingreso y permanencia en el sistema educativo, lo cual redundará en mayores interrupciones temporales y definitivas de su trayectoria escolar:

- Del conjunto de personas de 12 a 14 años en condición de pobreza extrema, 84.2% tenía terminada la primaria y por tanto era atendible en secundaria; sin embargo, para quienes no se encontraban en condición de pobreza ni de vulnerabilidad en ese mismo grupo de edad la proporción era de 91.7%.
- La brecha entre la población en situación de pobreza extrema y aquella que no presenta una condición de pobreza o vulnerabilidad fue más amplia en el grupo de edad de 15 a 17 años: 65.1 y 90.3%, respectivamente, habían concluido la secundaria y por ende eran atendibles en EMS.

- En 2020 sólo 70.7% de las personas de 12 a 14 años con discapacidad había finalizado la primaria y por ende era atendible en secundaria, mientras que 90.0% del mismo grupo de edad, pero sin discapacidad, era atendible en ese mismo nivel.
- En el mismo sentido, la diferencia en el porcentaje de jóvenes de 15 a 17 años que tenía la secundaria terminada y podría cursar la EMS entre la población sin y con discapacidad fue de 16.8 puntos porcentuales; en el primer caso el porcentaje fue 81.6% y en el segundo 64.8%.

También se advierten trayectorias educativas desiguales en la población de las entidades federativas con un contexto socioeconómico similar. Por ejemplo, el porcentaje de quienes cuentan con educación primaria, secundaria y media superior completa en la edad escolar esperada y que son atendibles en el nivel o tipo educativo siguiente, es diferente en las distintas partes del país, aun en poblaciones con el mismo número de carencias sociales.

- En Zacatecas, del grupo de edad de 12 a 14 años con 3 o más carencias sociales sólo 65.5% era atendible en secundaria; en cambio, en Hidalgo, Ciudad de México, Tlaxcala y Querétaro el porcentaje de población con el mismo número de carencias atendible en el nivel era mayor a 90.0%.
- En Colima, Michoacán, Quintana Roo, Chihuahua, Colima, Jalisco y Zacatecas se observaron grandes diferencias en este indicador: entre la población sin carencias sociales y aquella con 3 o más la brecha fue de al menos 13 puntos porcentuales.
- En contraste, en Guerrero, Morelos, Nayarit, Querétaro, Tlaxcala, Ciudad de México e Hidalgo no hubo diferencias entre la población con al menos 3 carencias y aquella con 1 o 2 o sin ningún tipo de carencias sociales, es decir, en este último conjunto de entidades, independientemente del contexto socioeconómico, la mayoría de las niñas y niños (aproximadamente 90.0%) termina la educación primaria en la edad esperada y puede avanzar a la secundaria.

La información anterior indica áreas de oportunidad diferenciadas al interior del SEN, que requieren una organización y administración de los recursos públicos y la capacidad de priorizar acciones para que la población en condiciones de vulnerabilidad transite sin complicaciones por los niveles de la educación obligatoria.

Por otra parte, se identificaron personas de 15 años y más que no tienen estudios formales o cursaron la primaria o la secundaria sin concluirlos y, por tanto, son población objetivo del sistema de educación para adultos. Muchas personas de este grupo son adultas en edad de retiro, pero también hay adolescentes y jóvenes en condición de *extraedad*,<sup>5</sup> que se fueron rezagando hasta desafiliarse del sistema

<sup>5</sup> La condición de *extraedad* consiste en el desfase, de por lo menos 2 años, entre la edad esperada para cursar un grado escolar y la real de un estudiante.



educativo escolarizado en educación básica. En este sentido, personas con discapacidad, hablantes de lengua indígena o que viven en condición de pobreza extrema fueron las más susceptibles a tener trayectorias educativas interrumpidas y, en consecuencia, de ser atendibles en educación para adultos.

El financiamiento educativo, tanto público como privado, debe proveer recursos de manera continua para sustentar factores elementales del funcionamiento del sistema, como la nómina del personal en los centros escolares, los materiales educativos, el mantenimiento de las instalaciones y la mejora de la infraestructura, entre otros aspectos relevantes. Cuando tales recursos no son suficientes o no se gestionan de manera adecuada, difícilmente se contará con servicios pertinentes. Es relevante conocer el monto de las asignaciones en los programas de gasto para entender cómo y en qué medida es posible atender los desafíos que plantea garantizar el derecho a la educación, más todavía en un entorno donde los recursos económicos son siempre escasos:

- De las fuentes de financiamiento al gasto nacional en educación (GNE), la que proviene de la federación representó alrededor de 60.0% en los últimos años y para 2022 se previó un presupuesto de 942 924.9 millones de pesos, destinado a educación, cultura, deporte, ciencia y tecnología. Se estima que la mayor parte de este monto se dirigirá a EB (56.9%), seguida de EMS (13.9%) y superior (15.4%). Esta distribución por niveles y tipos educativos se ha mantenido casi sin cambios desde 2013.
- En términos nominales o corrientes, el gasto federal en educación, cultura, deporte, ciencia y tecnología (GFE) se ha incrementado cada año, pero si se considera que los factores del sistema educativo cada vez tienen un precio mayor –los salarios se incrementan; los insumos para materiales escolares, equipo y mantenimiento de infraestructura se encarecen, etcétera— entonces el gasto federal en realidad no ha crecido lo suficiente para adquirir, al menos, los mismos bienes y servicios que en años anteriores; los recortes o reasignaciones presupuestales también han contribuido a este decremento.
- En EB fueron 10 los programas presupuestarios que entre 2013 y 2022 concentraron alrededor de 99.0% del total destinado al rubro. Los más relevantes fueron para el pago de la nómina del personal educativo: por un lado, está el Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (Fone), que representó 79.1% del presupuesto para EB en 2022; por otro, el programa de Servicios de Educación Básica en la Ciudad de México, con 7.9% en el mismo año. Estos recursos son tan importantes para el funcionamiento del sistema educativo que representaron para las entidades federativas desde 1 de cada 10 hasta 1 de cada 4 pesos de su presupuesto público.
- Del gasto federal destinado a la EMS, 11 programas presupuestarios concentraron aproximadamente 98.0%. Aquí también los recursos para el pago de nómina del personal educativo predominaron, principalmente por medio de los programas Servicios de Educación Media Superior, Subsidios para

Organismos Descentralizados Estatales y Fondo de Aportaciones para la Educación Tecnológica y de Adultos (FAETA).

Es importante asegurar que las políticas educativas en general, pero especialmente aquellas focalizadas en poblaciones históricamente vulneradas, tomen en cuenta los contextos de vida de las personas a atender. Ello implica evitar modelos homogéneos que producen y reproducen inequidades para, en su lugar, reconocer y atender la diversidad con la participación activa de las comunidades.

Es prioritario seguir atendiendo a la población adulta que no ha podido finalizar al menos la EB. Los efectos intergeneracionales del rezago educativo pueden crear círculos de pobreza y marginación que afecten a la totalidad de integrantes de hogares donde padres, madres o tutores no cuenten con la escolaridad mínima. Por ello, es importante fomentar la reincorporación de la población adulta al sistema educativo en las opciones disponibles a este fin, lo cual no sólo le traerá beneficios personales, sino que generará contextos familiares más propicios para el avance escolar de las generaciones más jóvenes.

Gran parte de los problemas que causa la inequidad en educación no son exclusivos del ámbito educativo ni dependen siempre de las políticas y acciones llevadas a cabo por los actores involucrados en este sector. Algunos encuentran sus raíces en las condiciones de pobreza de la población, la marginación y la discriminación en la que históricamente han vivido las comunidades indígenas, los HLI y las personas con discapacidad, entre otros grupos. Por ello, el combate a la inequidad educativa exige necesariamente políticas intersectoriales capaces de atender, al menos, aquellas consecuencias de la pobreza –hambre, trabajo infantil, lejanía del centro escolar, inseguridad– que afectan de manera directa la escolaridad de la población. Este tipo de políticas, junto con acciones que permitan una educación pertinente e inclusiva, pueden romper o aminorar la situación descrita.

## 2

### **Organización y dimensión del Sistema Educativo Nacional**

El Sistema Educativo Nacional (SEN) es extenso, complejo e incluye condiciones contrastantes en la forma como niñas, niños, adolescente y jóvenes (NNAJ) ejercen su derecho a la educación. Ello se ve reflejado en la variedad de tipos de servicio, modelos y modalidades educativas que ofrece, los cuales han evolucionado a lo largo de los años al incorporar o adaptar nuevos elementos para responder a las necesidades educativas de la sociedad.

Al inicio del ciclo escolar 2020-2021 en el SEN se encontraban matriculados 37 115 941 estudiantes en todos los niveles y servicios disponibles, lo que equivale a 29.0% de la población mexicana:



- Del total de estudiantes matriculados, 66.8% correspondía a educación básica (EB) –que comprende los niveles de inicial, preescolar, primaria y secundaria– y 14.4% a la educación media superior (EMS). En los niveles que conforman la educación obligatoria se encontraban inscritos en el SEN 8 de cada 10 estudiantes. Los matriculados en educación superior constituyen 13.4% del total; 5.3% restante lo conforman personas inscritas en programas de capacitación y formación para el trabajo.
- La matrícula de la EB escolarizada fue de 24 597 234 estudiantes. En este tipo educativo predomina el servicio general, presente en los 4 niveles que lo componen y que incluye 8 de cada 10 matriculados, alrededor de 78.0% de los docentes y 66.0% de las escuelas.
- En el otro extremo están las escuelas comunitarias, las cuales constituyen sólo 1.2% de la totalidad de estudiantes y 2.7% de los docentes, pero 13.4% de las escuelas. En consecuencia, las escuelas comunitarias albergan a un menor número de estudiantes por centro educativo, debido a que se hallan más dispersas y atienden habitualmente a comunidades pequeñas; las generales, en cambio, suelen tener una matrícula más numerosa y se encuentran en localidades urbanas.
- En EMS, había 4 985 005 estudiantes en las modalidades escolarizada y mixta; 62.1% estaba inscrito en el modelo educativo de bachillerato general, 36.9% en bachillerato tecnológico y sólo 1.1% en profesional técnico. En este tipo educativo funcionaban 18 006 planteles, de los cuales, 8 de cada 10 ofrecían bachillerato general, 15.6% bachillerato tecnológico y 1.1% el modelo de profesional técnico.
- En la modalidad no escolarizada se atendieron de forma indirecta –a través de madres, padres y tutores a 206 268 niñas y niños de educación inicial en 16 537 localidades, mediante 2 136 centros educativos con 19 411 promotores adscritos. La matrícula de EMS no escolarizada fue de 368 494 estudiantes, la mayoría (99.2%) inscrita en el modelo de bachillerato general, sólo 2 808 en bachillerato tecnológico y 228 en profesional técnico.
- Al relacionar el número de estudiantes con el de escuelas o planteles se observa que mientras más se avanza en el nivel educativo, mayor es el promedio de estudiantes por escuela o plantel: en educación inicial la proporción por escuela fue de 40; en preescolar, 49; en primaria, 143; en secundaria, 158; y en EMS, de 277 estudiantes por plantel.
- En educación superior se encontraban inscritos en el ciclo escolar 2020-2021, dentro de la modalidad escolarizada, 4 030 616 estudiantes. Las personas matriculadas en licenciatura representaron 9 de cada 10 estudiantes, 4.0% estaba inscrito en programas de técnico superior y 6.0% en posgrado. En las modalidades no escolarizada y mixta la matrícula fue de 952 590 en el mismo ciclo. En este caso, el nivel técnico superior universitario representó menos de 1.0% del total, el alumnado inscrito en licenciatura 82.2% y el resto estuvo constituido por estudiantes de posgrado (17.2%), la mayoría en programas de maestría.

- Del total de estudiantes de educación superior en la modalidad escolarizada a nivel licenciatura, 84.0% tenía 24 años o menos. En cambio, en los programas de especialidad, maestría y doctorado las proporciones de quienes tenían más de 24 años fueron 92.0, 85.0 y 99.0%, respectivamente. En doctorado la edad promedio fue de 33 años, en maestría de 29 y en especialidad de 30.
- La edad de las personas matriculadas en la modalidad no escolarizada y mixta de educación superior fue mayor que en la escolarizada. Las diferencias más agudas se observaron en licenciatura, donde la edad promedio fue 27 años –6 más que en la modalidad escolar–, y sobre todo entre las y los matriculados como técnico superior universitario, cuya edad promedio fue 30 años –10 más que en la modalidad escolar–. En programas de especialidad y de maestría esta cifra se elevó a 31 años, mientras que en el doctorado llegó a 35, diferencias de 1 y 3 años, respectivamente, con respecto a la modalidad escolarizada.

El SEN es predominantemente de sostenimiento público, es decir, se financia con recursos administrados por el Estado. En el ciclo escolar 2020-2021, alrededor de 85.0% de la matrícula de todos los tipos y niveles educativos se encontraba en escuelas de sostenimiento público, y el resto en centros de sostenimiento privado. En los niveles obligatorios –inicial a EMS– de las modalidades escolarizada y mixta, 89.3% de la población estudiantil y 85.3% de las escuelas eran de sostenimiento público. No obstante, se advierten comportamientos diferenciados por nivel educativo.

Analizar la dinámica del SEN es básico para planear las políticas educativas, pues permite identificar en la población objetivo cambios con la posibilidad de incidir en la ampliación o mantenimiento de la cobertura en algún tipo o nivel educativo. Por ejemplo, la población en edad de asistir a la educación obligatoria –de 0 a 17 años– se redujo de 39.2 millones en 2010 a 38.2 millones en 2020; y también lo hizo su peso relativo respecto del total de la población, al pasar de 34.9% a 30.4% en los mismos años.

La pandemia de covid-19 disminuyó el número de estudiantes matriculados en educación obligatoria, principalmente en preescolar y media superior, de acuerdo con lo que se verá más adelante:

- En el caso de preescolar, desde el ciclo escolar 2010-2011 hasta el 2019-2020, se mostraba una desaceleración e incluso un descenso en la matrícula de preescolares generales –los cuales representan más de 70.0% del total de estudiantes del nivel–. El número de escuelas registraba también una disminución anual de 0.3% en ese periodo. En consecuencia, es lícito decir que la contingencia sanitaria profundizó el problema preexistente de la cobertura en este nivel educativo, la cual podría tardar 2 o más ciclos en retomar el valor que presentaba antes de esta coyuntura.
- En EMS disminuyó el número de estudiantes y planteles durante el periodo que –hasta la elaboración de este documento– comprende la pandemia de covid-19. Ello provocó un cambio a la baja en la tendencia expansiva



observada anualmente desde el ciclo escolar 2010-2011. Aun así, tomando como referencia los 10 ciclos escolares que comprende el periodo de análisis, puede observarse un crecimiento general con respecto al ciclo de referencia, y cabe esperar que retome esa senda en el próximo periodo escolar.

Lograr equidad en el acceso y la disponibilidad de la educación, especialmente para NNAJ de poblaciones vulneradas, supone identificar y, en su caso, minimizar o eliminar las barreras que enfrentan para su aprendizaje y participación en el sistema educativo. Éstas se constituyen cuando el entorno escolar no considera la diversidad de características y condiciones de la población que el SEN debe atender y, en consecuencia, comprometen el acceso a la experiencia educativa inclusiva y equitativa. En esta tarea, los servicios de educación especial juegan un papel relevante:

- En el ciclo escolar 2020-2021 los 2 servicios más relevantes que integran la educación especial en educación básica –el Centro de Atención Múltiple (CAM) y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)– atendieron a 567 591 estudiantes con un total de 6 369 unidades de servicio, de las cuales 26.2% eran CAM y 73.8% USAER.
- Había 1667 CAM en el país, los cuales atendieron a 70 036 estudiantes de EB. En 88.5% de ellos se ofrecía educación primaria; en 63.0%, secundaria; y en 76.4%, preescolar. Sólo en 1 de cada 3 había educación inicial. A los CAM estaban adscritos 13 166 docentes y 6 415 paradocentes, quienes podían estar a cargo de más de un nivel u opción de atención.
- La USAER otorgó apoyo a 497 555 estudiantes inscritos en escuelas regulares, principalmente en primarias (70.7% del total). Destaca que la atención en escuelas de educación inicial es casi inexistente: en todo el país, sólo 217 niñas y niños recibieron respaldo de estas unidades. La USAER estaba integrada por 29 973 docentes apoyados por 11 407 paradocentes, cuya formación puede ser de especialistas en una de las diferentes áreas de educación especial o disciplina que guarde relación con el campo educativo.
- En la EMS, bajo la modalidad no escolarizada, se da apoyo mediante el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED) a alumnas y alumnos con tal condición. En los 273 CAED que había en el país en el ciclo escolar 2020-2021 estaban matriculados 12 207 estudiantes, los cuales fueron atendidos por 922 docentes.

Las escuelas de organización multigrado –donde todos los docentes atienden a estudiantes de más de un grado escolar– son un elemento importante del SEN. Si bien no representan un problema en sí mismo –en virtud de que diversos estudios señalan que la heterogeneidad del multigrado representa un potencial pedagógico en tanto se generen prácticas educativas que faciliten y promuevan ambientes y situaciones de aprendizaje donde interactúen estudiantes de diferentes grados, edades, niveles de pericia, experiencias escolares y con distintos bagajes socio-culturales (Arteaga, 2022)–, su identificación puede contribuir a focalizar mejor sus necesidades de recursos humanos, materiales y financieros. Este tipo de escuelas

requiere de mayor apoyo por parte de las autoridades educativas, debido a que se ubican, principalmente, en localidades rurales con altos niveles de marginación:

- En el ciclo escolar 2020-2021, las escuelas multigrado representaban 37.9% de los preescolares, 41.9% de las primarias y 33.0% del total de las telesecundarias y secundarias comunitarias e indígenas.
- De cada 10 estudiantes de preescolar 1 acudía a escuelas multigrado; en primarias el porcentaje fue del 8.8%; en telesecundarias, secundarias indígenas y comunitarias, 10.4% asistía a centros educativos de organización multigrado.

El volumen y la heterogeneidad de la población mexicana han determinado, en gran medida, la estructura y dimensión del SEN. La diversidad lingüística y cultural del país, así como la dispersión de la población a lo largo y ancho del territorio han influido en los tipos de servicio disponibles en cada nivel de la educación obligatoria. La mejora continua de la educación precisa, como punto de partida, considerar y analizar las características del SEN para valorar si la oferta disponible toma en cuenta las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas, así como las desigualdades sociales y económicas de la población en edad escolar. Esto ayuda a poner en contexto la información que arrojan los indicadores educativos y a entender la complejidad y la magnitud de los esfuerzos requeridos para avanzar hacia una buena educación con justicia social al alcance de todas y todos.

### 3

## Estudiantes

Niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) son agentes centrales del SEN, por lo que la prioridad de los esfuerzos de todos los actores e instituciones involucrados en el proceso educativo es garantizar el cumplimiento de su derecho a la educación, asegurando su acceso a las escuelas y planteles de la educación obligatoria y su permanencia en éstos a través del tránsito entre grados y niveles educativos, de modo que completen su escolarización preferentemente en las edades esperadas.

La cobertura en educación primaria está prácticamente garantizada y es previsible que en el mediano plazo también esto ocurra en la educación secundaria, si se atienden los problemas coyunturales que han provocado un ligero retroceso en su avance hacia la universalidad.

Lograr que la totalidad de niñas y niños ingrese al preescolar tomará mucho más tiempo, debido a las bajas tasas de cobertura que se registran en este nivel en todo el país y en todos los contextos. La educación media superior (EMS) tiene un pronóstico similar: aunque se han registrado un incremento en la matriculación y un descenso en la desafiliación, no han sido iguales para toda la población y aún hay adolescentes en contextos poco favorables –alta marginación, pobreza y un importante rezago social– que enfrentan obstáculos para acceder y permanecer a este tipo educativo. Es ineludible ampliar la oferta pertinente de opciones educativas si se quiere cumplir





su obligatoriedad. En ambos casos, es prioritario zanjar en el corto plazo las interrupciones provocadas por la contingencia sanitaria en el número de matriculados. Los indicadores de asistencia escolar y de cobertura muestran que el SEN no ha logrado el acceso universal de la población en edad escolar a todos los niveles de la educación obligatoria. El desafío es particularmente importante en preescolar, cuya obligatoriedad data de hace 2 décadas, y en EMS que, de acuerdo con la reforma educativa de 2012, debía alcanzar la cobertura total en el ciclo escolar 2021-2022:

- En 2020, la asistencia escolar de niñas y niños de 6 a 11 años fue de 98.4%; para el grupo de 12 a 14 años la tasa fue de 92.8%; en educación primaria la cobertura neta fue de 97.4%; y en secundaria de 84.2%.
- En preescolar, sólo 72.9% de las niñas y niños entre 3 y 5 años asiste a la escuela; en este nivel la tasa de cobertura neta fue de 64.2%.
- Entre los jóvenes de 15 a 17 años únicamente 73.6% asistía a la escuela, y la tasa de cobertura neta fue de 62.2%.

La dimensión del reto que supone asegurar la asistencia de toda la población en edad escolar supera los 4 millones de NNAJ de entre 3 y 17 años fuera del sistema educativo: 1.6 millones en edad de cursar la educación preescolar, 209 000 en edad de asistir a la primaria, 481 103 jóvenes en edad de cursar la educación secundaria, y 1.8 millones en edad de incorporarse a la EMS. Si a esto se le suma la cantidad de niñas y niños de 0 a 2 años que no se benefician de algún servicio de educación inicial y los jóvenes de 18 a 24 años que deberían acudir a la educación superior, la cifra aumenta drásticamente, pues en ambos grupos etarios se registran las menores tasas de asistencia escolar.

Aunque la más reciente reforma educativa incorporó la educación inicial a la educación básica (EB) y obligatoria, el reto es sumamente importante, ya que en el ciclo escolar 2020-2021, de cada 100 niñas y niños de 0 a 2 años, únicamente 5 estaban matriculados en el SEN. Entre las causas que explican la baja atención, se puede señalar la poca disponibilidad de centros de desarrollo infantil (Cendi) y escuelas de este nivel fuera de las grandes ciudades, aunado a las decisiones de madres, padres o tutores quienes, por distintas razones, deciden no iniciar la trayectoria escolar de sus hijas, hijos o tutorados a temprana edad.

Además, persisten barreras que dificultan el acceso a la educación de la población perteneciente a pueblos y comunidades indígenas, de las personas en situación de pobreza, de la población con alguna discapacidad y de quienes viven en localidades rurales, entre otras poblaciones históricamente vulneradas:

- Con excepción del grupo de 3 a 5 años, en todos los demás la asistencia escolar de quienes viven en una localidad con menos de 2 500 habitantes es más baja que la de quienes habitan en localidades de mayor tamaño. Por ejemplo, del grupo de 15 a 17 años, asiste 61.9% de los que se ubican en localidades rurales, contra 77.6% de los que viven en localidades urbanas.

- También en el grupo de edad de 15 a 17 años, 60.3% de la población indígena y 57.0% de habitantes en localidades de alta marginación asistían a la escuela; en contraste, para la población no indígena y para quienes residían en localidades de baja marginación el indicador fue, respectivamente, 75.1 y 75.4%.
- Curiosamente, en el grupo de 3 a 5 años se observa una situación contraria: niñas y niños de localidades con menos de 2 500 habitantes y residentes en municipios de alta marginación alcanzaron una tasa de asistencia escolar más alta que las de sus contrapartes en localidades de mayor tamaño y de menor marginación. Ello sugiere que en este nivel educativo la asistencia escolar no sólo se ve afectada por las características socioeconómicas de la población, sino que pueden ser importantes otros factores familiares, como la relevancia que se reconoce a la educación preescolar.

Lo información expuesta muestra la necesidad de acciones que mejoren la disponibilidad de escuelas en localidades donde no las hay o que están alejadas de un centro escolar (especialmente en EMS), además de asegurar la existencia de medios para trasladarse al sitio donde se ubique la escuela más cercana. El diseño de políticas educativas equitativas e incluyentes debe partir del reconocimiento multicultural y plurilingüe del país, de la diversidad de estudiantes que conforma el sistema educativo, el cual es un reflejo de los contextos diferenciados donde vive la población mexicana.

El SEN atiende a estudiantes hablantes de lengua indígena (HLI) en todos los niveles y tipos de servicios educativos. No obstante, conforme avanza el nivel, su presencia se reduce. Es posible que esta tendencia obedezca a que enfrentan mayores problemas para transitar a los niveles educativos superiores, a la pérdida de la lengua entre los jóvenes e incluso a que, aunque la hablen, lo nieguen.

La condición de HLI no es factor que genere inequidad *per se*: ésta surge cuando el entorno no respeta ni valora el uso de las lenguas originarias por falta de un ambiente escolar que lo fomente, lo cual coloca a las y los estudiantes HLI al margen de una experiencia educativa pertinente y relevante.

La equidad en la prestación del servicio público educativo supone que la educación debe ser diferenciada, pertinente e inclusiva. En el caso específico de NNAJ que pueden enfrentar barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), el SEN debe identificar y minimizar o eliminar dichas barreras, con el fin de impulsar la participación total en el proceso educativo y desarrollar a plenitud el potencial de cada estudiante.

El SEN dispone de 2 servicios de educación especial para apoyar e impulsar la equidad: el Centro de Atención Múltiple (CAM) y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). En el ciclo escolar 2020-2021, ambos prestaron sus servicios a un total de 567 591 estudiantes de educación básica, la mayoría del nivel primaria, seguido de secundaria, preescolar e inicial –cuyo número de matriculados es mucho más bajo que el del resto de los niveles en ese tipo educativo–.



Existen diferencias entre las condiciones de los estudiantes que asisten a cada uno de los servicios de educación especial: 78.2% de los estudiantes de EB atendidos en CAM presentaba alguna condición de discapacidad, mientras que en la USAER, dificultades y trastornos fueron las condiciones con mayor presencia con 74.5%.

Las autoridades educativas federales y estatales enfrentan retos importantes para garantizar los aspectos que constituyen el derecho pleno a una buena educación con justicia social. No basta asegurar el acceso a las escuelas: éste debe acompañarse de acciones que fomenten la permanencia de quienes ingresan, especialmente en secundaria y media superior porque la probabilidad de mantenerse estudiando disminuye conforme se avanza en los niveles educativos. Al mismo tiempo, la confluencia de diversas instancias y actores debería contribuir al diseño de políticas de atención que eviten la reproducción de las condiciones de marginación y pobreza en el entorno escolar y permitan ir cerrando las brechas entre regiones y poblaciones vulneradas.

No menos importante para avanzar hacia una educación más incluyente es reconocer la pluralidad y las singularidades de las y los estudiantes, mediante la generación de estrategias diversificadas de trabajo pedagógico. Entre éstas destacan las dirigidas a atender las necesidades de poblaciones específicas –por ejemplo, de NNAJ en condición de discapacidad– de tal manera que propicien experiencias educativas dignas, pertinentes y que construyan entornos escolares sin barreras que impidan el ejercicio del derecho a la educación:

- Al inicio del ciclo escolar 2020-2021, 97.9% de las niñas y los niños que ingresaron a la educación primaria lo hicieron a la edad oportuna (6 años o menos); en secundaria, 93.8% de los estudiantes de nuevo ingreso tenían 12 años o menos; y en EMS la proporción fue de 81.8% –en este nivel la edad oportuna para ingresar es 15 años–. Ello significa que 16 de cada 100 jóvenes interrumpieron temporalmente sus estudios o reprobaron algún grado escolar desde su ingreso a primaria hasta su matriculación en EMS.
- En educación primaria y secundaria, los porcentajes de estudiantes matriculados en un grado distinto del esperado de acuerdo con su edad fueron bajos: 0.9 y 1.3%, respectivamente. No obstante, en EMS el mismo porcentaje aumentó a 7.9%. Las y los alumnos en esta situación pueden requerir apoyos adicionales y de acompañamiento para concluir su educación obligatoria, lo cual no sitúa el problema en ellos, sino en los entornos escolar, familiar y social, que no siempre son los pertinentes para atenderlos.
- En educación primaria, prácticamente la totalidad de niñas y niños aprobó el ciclo escolar 2019-2020, con una tasa de 99.4%. En secundaria y media superior, la aprobación disminuyó respectivamente a 96.0 y 84.1% al terminar el ciclo escolar, y a 97.8 y 91% después del periodo de regularización.

En términos de desigualdad, se observa que los grupos de NNAJ más propensos a quedar fuera de la escuela o a no completar su escolaridad obligatoria son los de quienes

habitan en localidades pequeñas, rurales y dispersas; el de hablantes de lengua indígena; y el de personas en condición de discapacidad, entre otras poblaciones en situación de vulnerabilidad. Ello indica la insuficiencia de acciones que eliminen las barreras que enfrentan para su plena participación en la educación. También es notable que en las entidades existen condiciones de vida desiguales para las y los estudiantes, afectando la posibilidad de desarrollar trayectorias escolares completas, continuas, pertinentes y relevantes, incluso en entidades con condiciones socioeconómicas favorables.

Para hacer frente a esta tarea es fundamental la coordinación de los distintos niveles de gobierno y de los sistemas educativos para diseñar y realizar políticas y acciones equitativas que –independientemente de su origen social, étnico, de residencia o de su condición laboral– garanticen una buena educación.

La desafiliación es uno de los fenómenos que truncan la trayectoria escolar y, aunque su origen es multicausal –pues se relaciona con aspectos que pueden traspasar los límites de la escuela, como las condiciones socioeconómicas, familiares, comunitarias y personales–, no exime a los actores involucrados en el proceso educativo de implementar medidas para reducir el riesgo de que los estudiantes salgan del sistema educativo:

- Aunque la tasa de desafiliación en educación primaria es baja (0.4%), se estima que poco más de 54 000 niñas y niños matriculados al inicio del ciclo escolar 2019-2020 ya no se inscribieron en el ciclo 2020-2021. En esta misma condición se encontraron cerca de 173 000 adolescentes en la educación secundaria, cuya tasa de desafiliación representó 2.7%.
- En la EMS, la desafiliación escolar toma relevancia porque la etapa de vida en la cual se encuentran quienes la estudian es de tránsito a la adultez y un crecimiento relevante de las responsabilidades. En el ciclo escolar 2019-2020, 530 943 jóvenes que cursaban la EMS sin concluirla no se inscribieron al ciclo siguiente dentro de las modalidades escolarizada y mixta,<sup>6</sup> lo que representa 10.3% de las personas inicialmente matriculadas.

Un sistema educativo es más eficiente cuando ofrece las condiciones para que la totalidad de estudiantes que ingresan a un nivel educativo egresen en el tiempo esperado; es decir, sin repetir algún grado o suspender temporalmente sus estudios:

- La educación primaria ha logrado que casi 100.0% de niñas y niños inscritos al primer grado del nivel logre concluirlo en el tiempo esperado. Al final del ciclo escolar 2019-2020 egresaron 96 de cada 100 que ingresaron a primer grado 6 ciclos escolares antes. En educación secundaria, de cada 100 adolescentes que acceden al nivel, alrededor de 88 logran concluirlo en 3 años.

<sup>6</sup> Se hace énfasis en la modalidad porque posiblemente algunos de quienes se desincorporaron de las opciones presenciales transitaron a la modalidad no escolarizada.



- En EMS se advierte el mayor reto para mejorar la eficiencia del SEN, pues únicamente 67 de cada 100 jóvenes que se matriculan logran egresar en el tiempo previsto.

La desagregación de los indicadores de acceso y trayectoria escolar ponen en evidencia la necesidad de redoblar esfuerzos para mejorar la equidad del SEN, pues existe una diferencia en detrimento de la población históricamente vulnerada, que asiste a los servicios educativos ubicados en localidades aisladas y marginadas y reside en las entidades del sur y sureste del país.

Las mujeres tienen ventaja respecto a los hombres en el ejercicio del derecho a la educación: asisten con mayor frecuencia a la escuela —especialmente a partir del nivel secundaria—, sustentan un menor porcentaje de reprobación, se desafilian en menor medida del sistema educativo y en mayor proporción logran concluir los niveles obligatorios en los tiempos previstos. Esto puede explicarse, en parte, por los roles de género: los hombres tienden a desafilarse del sistema educativo más que las mujeres para incorporarse al mercado laboral —la tasa de participación económica de la población de 15 años y más es mayor en los hombres que en las mujeres—, sobre todo en las edades oportunas para cursar la EMS, cuando son relevantes los eventos de emancipación:

- Mientras que en educación preescolar y primaria no se observan grandes diferencias en la cobertura neta entre hombres y mujeres, en educación secundaria el indicador fue de 85.4% para ellas y 82.9% para ellos, esto es, una diferencia de 2.5 puntos porcentuales. En EMS la brecha aumentó a 6.5 puntos.
- En educación primaria, hombres y mujeres alcanzaron una tasa de aprobación cercana a 100.0%; pero a partir de secundaria hay mayor reprobación entre los varones hacia el fin del año escolar. En EMS existe una diferencia de 7.3 puntos porcentuales en la tasa de aprobación, siendo más alta entre las mujeres (87.6%) que entre los hombres (80.3%).
- Las mujeres se desafilian en menor proporción que los hombres, tanto de la educación primaria como de la secundaria y la media superior; además, la diferencia entre ambos sexos aumenta conforme avanzan de nivel. En el ciclo escolar 2019-2020 las diferencias correspondientes fueron 0.2, 1.4 y 4.2 puntos porcentuales, respectivamente.
- En todos los niveles educativos las mujeres alcanzan tasas de eficiencia terminal superiores a las de los hombres. En el ciclo escolar 2019-2020 las diferencias en educación primaria, secundaria y EMS fueron, en ese orden, de 0.9, 5.0 y 9.0 puntos porcentuales.

Entre los distintos tipos de servicios educativos, que en los hechos muestran una estratificación de las condiciones en las que opera cada escuela, se aprecian trayectorias educativas menos regulares en aquellos situados en comunidades con mayor marginación, que además registran considerables desventajas en cuanto a infraestructura, equipamiento y disponibilidad de personal docente:

- Excluyendo a la secundaria para trabajadores –cuya población objetivo consiste principalmente en jóvenes mayores de 15 años que presentan mayor probabilidad de encontrarse en condición de extraedad–, este indicador alcanzó los porcentajes más altos en las primarias y secundarias comunitarias, con 3.3 y 4.4%, respectivamente. Les siguen la primaria indígena, con 2.6% de estudiantes en esa situación y la telesecundaria, con 2.5%.
- En primaria y secundaria, las escuelas comunitarias presentan una proporción alta de estudiantes que se desafilian: 1.5 y 6.1%, respectivamente.
- En EMS, los planteles de sostenimientos federal y los privados experimentan la mayor desincorporación de jóvenes a las aulas, con tasas de 10.8 y 16.3%, en ese orden.

Los sistemas educativos de las 32 entidades federativas que integran el país enfrentan retos diferenciados para garantizar una educación inclusiva, pertinente y de excelencia a la totalidad de NNAJ en sus centros escolares:

- En educación preescolar, Veracruz (51.7%), Baja California (52.3%) y Tamaulipas (53.5%) son las entidades que más deben reforzar las acciones para lograr una mayor cobertura. En el grupo de 15 a 17 años, en Michoacán, Oaxaca, Colima y Chiapas se registraron tasas de cobertura apenas superiores a 50.0%; por el contrario, Ciudad de México registró la mayor tasa (98.4%), siendo la única entidad que sustenta una cobertura casi universal en este tipo educativo.
- Sólo Campeche y San Luis Potosí alcanzaron una tasa de atención en educación inicial mayor o igual a 10.0%; en contraste, Veracruz es la entidad con la atención más baja, 1 de cada 100 niñas y niños de 0 a 2 años fue atendido. Otras entidades con bajos porcentajes fueron Jalisco, estado de México, Morelos, Puebla y Quintana Roo, con valores menores a 3.0%.
- En EMS ninguna entidad federativa alcanzó una tasa de eficiencia terminal de 80.0%. En este sentido destaca Ciudad de México, que a pesar de ser la única entidad con cobertura universal en este tipo educativo –derivada de una amplia oferta de servicios y modalidades– no ha logrado que las y los estudiantes concluyan el nivel en el tiempo previsto, siendo la entidad con la eficiencia terminal más baja (58.3%).
- En Michoacán se registraron las tasas más altas de desafiliación escolar en primaria y secundaria, 2.2 y 5.6%, respectivamente. El resto de las entidades obtuvo tasas inferiores a 1.5% en primaria y sólo Durango superó 5.0% en secundaria (5.1%).
- En EMS, 22 entidades alcanzaron tasas de desafiliación escolar mayores o iguales a 10.0%; las más altas se observaron en Guanajuato y Morelos, con 14.1 y 14.7%, respectivamente.

Asegurar una educación con justicia social y al alcance de todas y todos depende fundamentalmente de una oferta educativa disponible y pertinente, pero también del compromiso de las familias –madres, padres o tutores– de proveer los recursos



y estímulos necesarios para que NNAJ acudan a la escuela, así como del involucramiento de las y los docentes y directores para hacer significativa y pertinente su experiencia educativa.

El avance en las metas educativas, como el aumento de la cobertura en todos los niveles y un mayor egreso escolar, tendría que acompañarse de una meta de equidad que permita monitorear el proceso de cierre de brechas entre diferentes sectores poblacionales.

## 4 Directivos y docentes

Como ya fue señalado, los actores que pueden hacer posible el proceso de mejora continua en las escuelas de educación básica (EB) y en los planteles de educación media superior (EMS) son los directivos y docentes que a diario interactúan, enfrentan y resuelven el conjunto de acciones tanto de gestión como pedagógicas, al igual que los problemas que de ellas se desprenden. Estas figuras educativas son los soportes humanos en los que descansa y se concreta una buena educación al alcance de todas y todos. De ahí que sea importante conocer algunas de sus características y las necesidades que manifiestan, de manera que las autoridades educativas tengan idea de los desafíos a atender, por ejemplo, en la mejora de su profesionalización o en su tipo de contratación.

En el ciclo escolar 2020-2021, los aspectos que destacan de la información analizada sobre directivos y docentes confirman lo señalado en ediciones anteriores acerca de sus principales características y problemas:

- En el país, al igual que en ciclos escolares anteriores, la EB mantiene una plantilla feminizada. Sin embargo, el número de mujeres se va reduciendo conforme se escala el nivel educativo: en preescolar son 9 de cada 10 docentes; en primaria, 7 de cada 10; y en secundaria, 5 de cada 10. El comportamiento antes descrito, para el caso de docentes de EMS, es parecido al de secundaria: aproximadamente 5 de cada 10 son mujeres.
- El personal directivo de EB y EMS representa un caso distinto al de los docentes, en esta función, con excepción de preescolar, todos los niveles y tipos educativos reportaron una ligera mayoría de hombres que ocuparon puestos de dirección: en primaria 50.9%; en secundaria 56.9%; y en EMS 53.5%.

En ambos casos se puede concluir que es necesario apuntalar el enfoque de género, de manera que en cada nivel y tipo educativo prevalezca, hasta donde sea posible, la equidad, sobre todo en lo relativo a puestos directivos de secundaria y EMS.

Una constante en todos los niveles y tipos educativos es la presencia de docentes que de forma paralela atienden procesos de enseñanza y aprendizaje, así como funciones directivas (directivos con grupo). Si bien, se reconoce que, por las características de

ciertos tipos de servicio algunas escuelas no tienen otra opción que asignar funciones directivas a un docente –las escuelas multigrado son un claro ejemplo–, también lo es que las cifras muestran escuelas de organización completa con docentes que al mismo tiempo desempeñaron funciones directivas:

- En preescolar, desempeñó funciones directivas 9.3% de docentes de escuelas generales de organización completa y 24.0% de docentes del servicio indígena del mismo tipo de organización.
- También atendió funciones directivas 5.0% de las y los docentes de primarias del servicio indígena de organización completa.
- En la misma situación se encuentran 11.9% de maestras y maestros de telesecundarias y 13.6% de docentes asignados al servicio indígena, ambos de organización completa.

Es recomendable que las autoridades estatales profundicen en esta situación, de manera que identifiquen puntualmente en qué escuelas de organización completa representa un problema el hecho de tener docentes frente a grupo que cumplen además funciones directivas.

En lo concerniente a la profesionalización de la planta de directivos y docentes, en EB del tipo de sostenimiento público destacan los siguientes comportamientos:

- En preescolar, 88.0 y 79.4% de directivos sin grupo de escuelas generales e indígenas, en ese orden, se reportaron con al menos título de licenciatura. Respecto a docentes, en el mismo orden, 86.9 y 59.3% reportaron esta característica. En lo que toca a los docentes de especialidad, considerados sólo en escuelas generales, este nivel de estudios lo alcanzan 96.2% de Educación Física, 48.0% de Artes y 77.7% de Idiomas. Como se observa, es en el servicio de preescolar indígena y en el grupo de docentes de Artes e Idiomas del servicio general, donde se concentraron los menores porcentajes de directivos y docentes al menos titulados en licenciatura.
- En primaria, 84.9 y 75.9% de directivos sin grupo de escuelas generales e indígenas, en ese orden, reportaron que contaban con al menos título de licenciatura. En cuanto al personal docente, 87.7 y 67.1%, respectivamente, dijeron tener esta característica. En lo que toca a docentes de especialidad –al igual que en preescolar, sólo reportados en escuelas generales– el nivel de licenciatura lo alcanza 95.0% de Educación Física, 73.4% de Artes, 76.5% de Idiomas y 75.2% de Tecnología.
- En secundaria, los menores porcentajes de directivos sin grupo al menos titulados en licenciatura se ubicaron en telesecundarias (93.1%); de éstas, en las telesecundarias unitarias o bidocentes el porcentaje desciende a 80.7%.

En el caso de la educación especial, el personal al menos titulado en licenciatura arrojó los siguientes resultados:





- En el Centro de Atención Múltiple (CAM), 93.3% de sus directivos, 90.5% de sus docentes y 81.4% de sus paradoctentes contaron con el título correspondiente, aunque en el caso de estos últimos, una parte podría ser técnico superior universitario, lo que explicaría el bajo porcentaje de titulados en licenciatura.
- En la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), 93.8% de sus directivos, 94.7% de sus docentes de apoyo y 93.4% de sus paradoctentes cuentan con título de licenciatura.
- En el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED), 94.1% de sus docentes cuentan con el título señalado.

Respecto a los docentes al menos titulados en EMS y superior, se puede mencionar:

- En EMS,<sup>7</sup> 95.7% de las y los docentes cuenta con al menos la licenciatura completa; no se especifica si tiene o no título y la información incluye a posgraduados. Los planteles que reportan menores porcentajes de docentes con licenciatura completa son las escuelas superiores del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL) (63.3%); el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) en Ciudad de México y Oaxaca (75.3%); los institutos estatales de Bellas Artes (74.1%); la Escuela Nacional para Ciegos (81.8%); los Conalep –organismos descentralizados de los estados– (85.9%); y la Preparatoria Estatal por Cooperación (86.9%).
- En educación superior, el porcentaje de docentes titulados en licenciatura (incluye posgrado) fue 98.2%; en docentes de las normales públicas la proporción fue de 98.4%; y en el caso de la Universidad Pedagogía Nacional (UPN) 99.8%.

En materia de profesionalización, es necesario que las autoridades educativas federal y estatales promuevan, otorguen facilidades y abran opciones para que las y los docentes de EB y EMS que no tienen título de licenciatura accedan a él. Especialmente los que se ubican en escuelas del servicio indígena y los especialistas en Artes, Idiomas y Tecnología requieren más alternativas para obtenerlo.

Es necesario promover que directivos y docentes hablen, lean o escriban la lengua predominante de las zonas donde se ubica la escuela en la que trabajan:

- Docentes y promotores de preescolar indígena de organización unitaria, donde los porcentajes respectivos de quienes tienen esos conocimientos oscilan entre 50.0 y 83.7%.
- Docentes y promotores de escuelas primarias del servicio indígena, cuyos porcentajes van de 85.1 a 94.3%.

<sup>7</sup> En EMS no se recopila información sobre el nivel de estudios de los directivos del plantel.

El tiempo dedicado a la función docente es relevante toda vez que muestra las formas de contratación que prevalecen en la planta de maestras y maestros de secundaria, educación media superior y superior:

- En el ciclo escolar 2020-2021, del total de docentes en secundaria 39.7% estaba dedicado a la función docente por hora, condición acentuada en las secundarias privadas (55.6%), en generales públicas (51.2%) y en públicas para trabajadores (68.7%).
- En EMS, 58.9% de la plantilla docente ejerció su función por hora y los tipos de plantel donde se registraron los mayores porcentajes fueron: los de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México –Sectei– (100.0%); Conalep –Ciudad de México y Oaxaca– (88.3%); Conalep –organismos descentralizados de los estados– (83.1%); Preparatoria Estatal por Cooperación (82.4%); Centro de Educación Artística (81.1%) y la Escuela Nacional Preparatoria –ENP– (80.2%).
- En el caso de la educación superior, 69.6% del total de docentes se encontró dedicado a su función por hora; los mayores porcentajes los tuvieron las instituciones de educación superior (IES) privadas y las privadas subsidiadas, con 84.6 y 91.3% respectivamente; en este rubro, las normales privadas reportaron 88.1%, mientras que las públicas y la UPN tuvieron los más bajos porcentajes de docentes con este tipo de contratación: 36.8 y 35.8%, en ese orden.
- En el periodo que va del ciclo escolar 2018-2019 al 2020-2021 no se registran cambios importantes en el porcentaje de docentes contratados por hora: en secundarias pasó de 39.5 a 39.7%; en EMS, de 59.4 a 58.9%; y en educación superior de 70.2% a 69.6%.

Las cifras sobre la proporción de docentes contratados por hora ofrecen un referente para que las autoridades educativas la consideren en el ejercicio de las políticas públicas tendentes a reivindicar el papel de las y los docentes en el nuevo modelo educativo, y desde luego en el proceso de mejora continua que demanda el SEN.

## 5

### Formación de los profesionales de la educación

Los futuros profesionales que se incorporarán al Sistema Educativo Nacional (SEN), serán los encargados de llevar a cabo acciones sustantivas que garanticen el derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ); de ahí la importancia del capítulo Formación de los profesionales de la educación que incluye datos sobre instituciones y estudiantes de los campos de Formación Docente, y de Ciencias de la Educación y Pedagogía. El capítulo se divide en 2 partes: la primera da cuenta de la formación inicial de profesionales de ambos campos y el segundo, de los posgrados.



## Formación inicial

En el ciclo escolar 2020-2021, la mayoría de los estudiantes de formación inicial se concentró en las otras instituciones de educación superior (IES) y en las escuelas normales, mientras que las unidades y subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) contaron con la menor matrícula. En total se ofertaban 360 licenciaturas: 243 del campo de Formación Docente y el resto de Ciencias de la Educación y Pedagogía.

En el campo de Formación Docente, la mayoría de las y los estudiantes se ubicó en las escuelas normales, mientras que en el de Ciencias de la Educación y Pedagogía fueron las otras IES las que contaron con la matrícula más numerosa, sobre todo en instituciones privadas.

Las escuelas normales ofrecieron 42 licenciaturas del campo de formación docente:

- Poco más de la mitad de éstas estaban enfocadas en el nivel de secundaria y reportaron 26 228 estudiantes.
- La mayor parte de la matrícula se encontró en las licenciaturas para la educación preescolar y primaria, con 70 889 estudiantes.
- Ambos tipos de licenciatura equivalían al 82.7% del total de la matrícula.
- Las normales también proporcionaron programas para atender a la población indígena, educación especial y el nivel inicial, éste último con una presencia casi nula, de 2 licenciaturas y 375 estudiantes.

En el mismo campo específico –Formación Docente–, las otras IES contaban con un mayor número de carreras (189), en su mayoría eran en Enseñanza de Idiomas (42) y en Educación Artística (31).

- De la matrícula de estas instituciones 57.8% se concentraba en las carreras de Enseñanza de Idiomas y Educación Física y Deportiva.
- Las otras IES tenían 21 carreras en educación inicial o infantil, con 4 552 alumnos.

Las unidades y subsedes de UPN han desarrollado carreras para atender a la población indígena (9), las cuales contaban con una matrícula de 7 032.

Respecto del perfil de estudiantes del campo de formación docente destaca que:

- Las mujeres predominaron en los 3 tipos de institución: 73.3% en las escuelas normales, 78.0% en las unidades y subsedes de la UPN y 58.4% en las otras IES.
- Las unidades y subsedes de la UPN tuvieron las mayores proporciones en: edades de 23 años y más, con 62.0%, hablantes de lengua indígena (HLI), con 41.7% y modalidad no escolarizada, con 50.9%.
- En las escuelas normales, la mayoría de las y los estudiantes tenía una trayectoria regular, pues egresaban entre los 21 a 23 años.

En el campo específico de Ciencias de la Educación y Pedagogía, las otras IES ofertaron 110 licenciaturas; de ellas:

- El campo detallado de Diseño Curricular y Pedagogía contaba con 23 licenciaturas y con la matrícula más alta: 68 099 estudiantes; le siguió el campo de Ciencias de la Educación, con 41 324 matriculados y 17 carreras.

En las unidades y subsedes de la UPN, el campo de Diseño Curricular y Pedagogía contó con el mayor número de licenciaturas (3) y concentró la cantidad más alta de estudiantes (22 380); le siguió el de Orientación e Intervención Educativa, con 2 carreras y 13 247 matriculados.

Al igual que en el campo de Formación Docente, en Ciencias de la Educación y Pedagogía:

- Las mujeres fueron preponderantes: su proporción en las unidades y subsedes de la UPN alcanzó 80.8% y en las otras IES, 79.3%.
- Otra característica de las y los estudiantes en ambos tipos de institución fue que tenían la edad considerada para cursar alguna licenciatura —es decir, entre 17 a 22 años— y estaban en la modalidad escolarizada, aunque se titularon a mayor edad que la común (24 años y más).

La información reitera que son las escuelas normales las encargadas de nutrir al SEN de maestras y maestros de educación básica (EB), aunque se presenta como tarea pendiente para estas instituciones impulsar la formación de docentes de educación inicial, ya que la matrícula de las carreras relacionadas con este nivel educativo es aún muy baja, pese a que la reforma educativa de 2019 lo considera obligatorio. Respecto de las otras IES de carácter privado, se encargan de formar a los profesionales en alguna área específica, por ejemplo, idiomas o desarrollo de actividades de gestión.

### Los posgrados de los profesionales de la educación

Para el ciclo escolar 2020-2021, la matrícula de posgrado de ambos campos específicos ascendía a 100 450 estudiantes, de los cuales 71 008 eran del campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía (70.7%), el complemento se ubicó en el campo de Formación Docente. Llama la atención que:

- En ambos campos los estudiantes se concentraron en el nivel de maestría: 91.4% en el de Formación Docente y 78.2% en Ciencias de la Educación y Pedagogía.
- El menor número de matriculados en el campo de Formación Docente se encontró en el doctorado, con apenas 780 estudiantes; y en el campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía, en la especialidad, con 854.



Respecto al perfil de los matriculados del campo de Formación Docente se observa:

- La mayor proporción es de mujeres: 71.4% en la modalidad mixta, 70.9% en la no escolarizada y 70.8% en la escolarizada.
- El grupo de edad que predominó fue el de 30 años y más.
- Los estudiantes HLI y con alguna discapacidad, por ejemplo, presentaron bajos porcentajes en la modalidad no escolarizada, 3.8% y 1.1%, respectivamente.
- También destaca el bajo porcentaje de alumnos becados, pues en la modalidad escolarizada alcanzó 16.1% y en la no escolarizada apenas 8.0%.

En el campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía se presentó una situación similar al de Formación Docente:

- Se registró una alta presencia de mujeres: 68.9% en la modalidad escolarizada, 68.5% en la no escolarizada y 68.2% en la mixta.
- El grupo de edad de las y los estudiantes correspondió a 30 años y más.
- Los porcentajes de HLI y de estudiantes con alguna discapacidad son aún más bajos que en el otro campo específico, entre 0.0 y 0.6%.
- Caso contrario es el de los porcentajes de estudiantes becados: 24.1% de sus matriculados en la modalidad no escolarizada, 18.5% en la mixta y 15.6% en la escolarizada.

En el ciclo escolar analizado había un total de 780 posgrados, de los cuales 100 eran especialidades, 546 maestrías y 134 doctorados:

- El campo de Ciencias de la Educación y Pedagogía ofertaba 58.2% del total y contaba con el mayor número de maestrías (291) y de doctorados (114).
- En cuanto a las escuelas normales, las públicas ofertaron un mayor número de programas (64), mientras que las privadas sólo contaban con 11.
- Caso contrario sucedió en las otras IES, pues las privadas tenían 520 y las públicas 95.

Por campo específico, en el caso de Formación Docente:

- Las escuelas normales públicas tenían 42 posgrados, en tanto las privadas ofrecieron 2 maestrías.
- En contraste, las otras IES tenían 190 programas en las privadas –143 maestrías, 34 especialidades y 13 doctorados–, mientras que las públicas contaban con 37 posgrados –30 maestrías, 4 especialidades y 3 doctorados–.

En lo que respecta a Ciencias de la Educación y Pedagogía:

- Las otras IES privadas ofertaron 330 posgrados –211 maestrías, 86 doctorados y 33 especialidades– y las públicas 58 –33 maestrías, 16 doctorados y 9 especialidades–.

- La oferta de las escuelas normales privadas fue menor que la de las públicas: las primeras tenían a disposición 9 posgrados (7 maestrías y 2 doctorados), mientras que las segundas 22 (18 maestrías y 4 doctorados).

Los datos muestran que la oferta de los posgrados se concentra en el nivel de maestría. Destaca la presencia de las mujeres en todas las instituciones, pero llama la atención el bajo porcentaje de becas a las que pueden acceder las y los estudiantes de posgrado de ambos campos específicos. Otro punto a resaltar es que el sector privado ofrece el mayor número de programas, aunque en el campo de Formación Docente destaca el papel relevante de las escuelas normales públicas.

## 6 Escuelas

Las escuelas son espacios donde los procesos de mejora continua se concretan y donde se pone a prueba la pertinencia de las acciones llevadas a cabo para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ). La escuela, como espacio donde interactúan diversos procesos sociales –según lo señalan Rockwell y Ezpeleta (1983)–, es también un espacio histórico constituido por las relaciones entre los diversos actores que ahí confluyen, los cuales son clave en sus diferentes campos de acción y ámbitos de responsabilidad para el desarrollo de los procesos educativos: estudiantes, docentes, autoridades escolares y familias, entre otros. Los contextos demográfico, cultural y socioeconómico de las localidades donde se ubican las escuelas, las características de las comunidades que las albergan, así como la forma en que llegan y se asumen las disposiciones institucionales, generan condiciones que pueden favorecer o no el ejercicio del derecho a la educación de NNAJ.

El Sistema Educativo Nacional (SEN) busca garantizar el derecho a la educación por medio de múltiples instituciones, tanto públicas como privadas, con una variedad de organizaciones administrativas, espacios físicos, inmuebles, instalaciones y equipamiento, de los cuales dispone para llevar a cabo los procesos educativos y que en gran parte están condicionadas al tipo y tamaño de localidad que atienden. No obstante, la oferta educativa aún no es suficiente ni del todo pertinente para que cada NNAJ pueda acceder a una institución educativa en condiciones de equidad:

- A pesar de que la población indígena y hablante de lengua indígena (HLI) está presente en todas las entidades del país, las escuelas de este tipo de servicio se concentran, principalmente, en las regiones del sur y del sureste.
- En el ciclo escolar 2020-2021, 8 entidades federativas carecían de escuelas del servicio indígena –Aguascalientes, Baja California Sur, Coahuila, Colima, Ciudad de México, Nuevo León, Tamaulipas y Zacatecas–, a pesar de que hay población de comunidades indígenas en edad escolar asentada en estas entidades. Aunque no todas requieren contar con escuelas del servicio indígena, sería deseable que existieran programas o apoyos específicos para las

- y los HLI matriculados en escuelas de otros tipos –generales y técnicas, por ejemplo–, que no están diseñadas para atenderlos en su lengua materna.
- Los cursos comunitarios se concentran en localidades altamente marginadas y en entidades federativas donde el porcentaje de tales localidades es alto. Estas escuelas son las que presentan una infraestructura menos favorable. No tienen presencia en la capital del país y representan menos de 10.0% de las escuelas de educación básica (EB) en las entidades del norte de México.
  - Las escuelas que atienden a la población infantil agrícola migrante están presentes en 15 de las 32 entidades. Poco más de la mitad se concentra en Sinaloa (103), seguido de Sonora (19 o 9.0% del total) y Baja California Sur (12 o 6.0%). De acuerdo con la *Encuesta Nacional Agropecuaria 2019* (INEGI, 2020a), tales estados cuentan con una alta proporción de jornaleros procedentes de otras entidades, pues concentran una parte importante de la producción agrícola a escala nacional.
  - En educación media superior (EMS), los planteles de sostenimiento estatal son los más numerosos tanto a escala nacional como en 21 entidades federativas; entre ellos predominan los telebachilleratos. En 8 entidades se carece de planteles de EMS de sostenimiento autónomo –Chiapas, Veracruz, Tlaxcala, Tabasco, Quintana Roo, Baja California, Baja California Sur y Sonora– y en 6, más de la mitad de los planteles son de sostenimiento privado –Nuevo León, Tamaulipas, Baja California, Ciudad de México, San Luis Potosí y Morelos–.

La distribución de los servicios escolares está diferenciada según el número de habitantes y el nivel de marginación de las localidades del país:

- En localidades con menos de 100 habitantes las escuelas comunitarias representan 31.1% de los preescolares, 64.0% de las primarias y 34.7% de las secundarias. En las localidades de 100 a 249 habitantes las proporciones fueron de 42.7, 22.2 y 42.2%, respectivamente.
- El servicio indígena también es predominantemente rural: en el ciclo 2020-2021, 82.7% de las escuelas de educación inicial, 85.5% de los preescolares y 89.2% de las primarias de este tipo de servicio se ubicaban en localidades con menos de 2 500 habitantes.
- Los planteles de EMS son escasos en las localidades con menos de 250 habitantes; en aquellas de 250 a 499 habitantes comienzan a tener presencia sólo los planteles de sostenimiento estatal, con 11.3%; éstos aumentan hasta 44.5% en las localidades que tienen entre 500 y 2 499 habitantes; los planteles autónomos y privados son predominantemente urbanos.

La distribución de los servicios escolares muestra que la totalidad de NNAJ del país no tiene acceso a las mismas opciones educativas. El tipo de escuela al que pueden acudir depende, en gran medida, de las características del entorno donde residen. Esto puede tener implicaciones en la formación de los estudiantes, pues mientras las escuelas generales urbanas suelen tener una infraestructura más completa, las indígenas y comunitarias presentan con mayor frecuencia carencias de

servicios básicos. Ahora bien, independientemente del tipo de servicio, todos los sistemas educativos estatales están obligados a garantizar el acceso a una buena educación a la totalidad de NNAJ sin importar la localidad donde habitan; no hacerlo configura una carencia que profundiza las brechas sociales.

Una planeación inclusiva y equitativa de los servicios escolares, que contribuya a eliminar del SEN toda forma de discriminación y exclusión, exige tomar en cuenta la diversidad étnica, cultural y lingüística de NNAJ del país. En todos los niveles de la educación obligatoria hay escuelas y planteles con presencia de estudiantes HLI, incluso en las ciudades medianas y grandes donde la existencia del servicio indígena es nula o sólo algunas escuelas dispersas lo ofrecen:

- Al final del ciclo escolar 2019-2020, en 27 430 de las 230 489 escuelas de educación básica a escala nacional había al menos un estudiante HLI; es decir, 11.9% de las escuelas.
- Por nivel educativo, la proporción de escuelas con al menos un estudiante HLI fue 19.0% en inicial (984 de 5 187 escuelas), 10.5% en preescolar (9 299 de 88 740), 13.4% en primaria (12 880 de 95 996) y 10.5% en secundaria (4 267 de 40 566).
- Aunque el porcentaje de escuelas generales públicas con estudiantes HLI es bajo –2.0% en preescolar y 4.7% en primaria–, puede representar una proporción importante debido a que este tipo de servicio es el más numeroso. Por ejemplo, 3 147 de las 12 880 primarias con al menos una persona HLI pertenecía al servicio general público; esto es, 24.4% del total de primarias con esa característica.

A pesar de que en términos relativos los estudiantes HLI representan una minoría en ciertos tipos de servicios, se debe considerar la pertinencia de su experiencia educativa. Es preciso que en la escuela se enseñe y aprenda el conjunto de contenidos curriculares fundamentales en las lenguas indígenas, pues es condición para garantizar el ejercicio de este derecho y contrarrestar desventajas y situaciones de discriminación en el proceso educativo:

- En 826 (8.4%) del total de preescolares y 1 070 (10.4%) de las primarias indígenas la lengua materna de los docentes no coincidía con la de ninguno de sus estudiantes.
- La diversidad de comunidades indígenas dispersas a lo largo y ancho del país, así como los fenómenos migratorios, deriva en que haya estudiantes que hablen distintas lenguas indígenas incluso dentro de una misma escuela, de manera que es posible encontrar escuelas indígenas donde la lengua de maestras y maestros coincida sólo con la de algunos de sus estudiantes. Esto sucedía en 161 (1.6%) preescolares y 306 (3.0%) primarias indígenas.

En Chiapas –una de las entidades con mayor presencia de población HLI y variedad de lenguas originarias– se registró el porcentaje más alto de preescolares indígenas





donde la lengua materna de las y los docentes no coincidía con la de ninguno de sus estudiantes (20.4%); le siguió Campeche, con 15.1%, otro estado con una proporción importante de HLI, donde predomina el maya.

Algunas condiciones estructurales de los contextos escolar y social pueden constituirse en barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) de los estudiantes que presentan alguna discapacidad, trastorno, aptitudes sobresalientes u otras condiciones derivadas de la diversidad social, cultural y lingüística. El SEN cuenta con un tipo de servicio de educación especial orientado a favorecer la formación de estos estudiantes en escuelas de EB: la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER):

- En el ciclo escolar 2020-2021, 77 990 escuelas de EB –de preescolar a secundaria– tenían inscrito al menos un estudiante que podía enfrentar BAP. Entre los preescolares, 1 de cada 5 matriculó al menos a un niño o niña en esta situación, es decir, 17 990 de los 87 684 en el país; en primaria la proporción fue de 44.5% (42 551 de 95 699); y en secundaria, 43.0% (17 449 de 40 578).
- Del total de escuelas de EB que registraron estudiantes con estas condiciones, 35.3% recibió apoyo de USAER, con diferencias por nivel educativo: en preescolar, 31.4%; en primaria, 40.3%; en secundaria –donde se registró el porcentaje más bajo de atención, lo que denota menor prestación de apoyos especializados en el último tramo de la educación básica–, 27.3%.
- No hubo presencia de USAER en las escuelas del servicio indígena –en preescolar y primaria– ni en las escuelas comunitarias –preescolar, primaria y secundaria–, a pesar de que en ellas sí se registraron estudiantes que podrían enfrentar barreras para participar a plenitud en el proceso educativo. Ello puede deberse a que estas escuelas son más comunes en localidades rurales y dispersas, mientras que las USAER suelen ubicarse en zonas metropolitanas; además, las escuelas indígenas y comunitarias tienen menor disponibilidad de infraestructura, materiales y demás recursos necesarios para atender a estudiantes con algún tipo de discapacidad.

Una infraestructura adecuada puede garantizarle a la totalidad de NNAJ un espacio físico donde convivan y aprendan con dignidad y seguridad; además, hace posible que su experiencia educativa sea equitativa e incluyente. De los servicios y recursos sobre los que se recaba información por medio del anexo Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) de las *Estadísticas Continuas del Formato 911*, 4 son de vital importancia para la operación y funcionalidad diaria de las escuelas: electricidad, agua potable, servicio de lavado de manos y sanitarios, pues la ausencia de alguno puede limitar de forma considerable la prestación del servicio educativo y obstaculizar que las y los estudiantes en el centro escolar puedan participar de una experiencia educativa digna y segura:

- En el ciclo escolar 2020-2021, 61.7% de las primarias y 65.5% de las secundarias del país contaban con los 4 servicios básicos;<sup>8</sup> en esa misma condición se encontraba 62.8% de los planteles de EMS, de tal forma que alrededor de una tercera parte de los centros de los 3 niveles carecía, al menos, de 1 servicio indispensable para una operación adecuada.
- Se observan amplias diferencias por tipo de servicio y sostenimiento. Casi la totalidad de primarias y secundarias privadas disponía de los 4 servicios básicos (97.7 y 97.5%, respectivamente), mientras que del total de primarias indígenas sólo 28.3% contaba con todos, lo mismo que 56.8% de las telesecundarias y 53.7% de los planteles de EMS de sostenimiento estatal.

La baja disponibilidad de infraestructura y de materiales adaptados para atender a estudiantes con discapacidad muestra que el SEN aún tiene un reto importante para lograr las condiciones que exige una educación inclusiva:

- Solamente 23.6% de las primarias contaba con infraestructura adaptada y sólo 12.3% tenía materiales adaptados; en secundaria los porcentajes fueron muy similares –25.1 y 13.2%, respectivamente–. En las primarias indígenas y en las telesecundarias públicas estos recursos son prácticamente inexistentes.
- En EMS, aunque el porcentaje de planteles con infraestructura adaptada fue el más alto con 33.3%, menos de 1.0% disponía de materiales adaptados para estudiantes con algún tipo de discapacidad.

La estructura organizativa de las escuelas juega un papel fundamental en la gestión escolar, pues incide en la garantía del derecho a la educación y articula los procesos que orientan las acciones de todos los actores educativos. Cuando una escuela cuenta con personal dedicado exclusivamente a las labores de gestión escolar, es más probable que pueda realizar todas las funciones previstas. En contraste, si carece de personal directivo, algunas actividades formativas y de gestión deberán ser llevadas a cabo por las y los docentes de asignaturas académicas, lo cual implicará que deberán diversificar sus actividades para atender todas las demandas curriculares y de funcionamiento en las escuelas.

Pese a ello, la estructura del SEN no considera las figuras de director y de subdirector en todos los tipos de servicio. En las escuelas comunitarias, la prestación del servicio público educativo se otorga por medio de líderes para la educación comunitaria (LEC) y compensa la figura de director escolar con estructuras de acompañamiento continuo, coordinados desde las delegaciones estatales de Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). En otros tipos de servicio la disponibilidad de estas figuras es diferenciada:

<sup>8</sup> En este indicador no se consideraron las primarias y secundarias de Nuevo León, debido a inconsistencias en la información. Por tanto, los porcentajes aquí mostrados pueden diferir de los publicados por la Secretaría de Educación Pública.



- Al inicio del ciclo escolar 2020-2021, 88.3% del Centro de Desarrollo Infantil (Cendi) público y 80.8% de los preescolares privados contaban con un director dedicado exclusivamente a las labores de gestión escolar. Este porcentaje disminuyó a 43.0% en los preescolares generales públicos y más aún en las escuelas del servicio indígena, donde fue de 11.5%.
- De los preescolares generales públicos 53.7%, y de los indígenas 86.6% contaban con un director que –además de las funciones de gestión– se encontraba a cargo de un grupo.
- También en educación primaria el servicio indígena reportó una menor proporción de escuelas con un director sin grupo (21.7%), y un mayor porcentaje de directores con grupo (72.4%).
- En educación secundaria, mientras que más de 90.0% de las escuelas generales, técnicas y para trabajadores públicas tenía una o un director sin grupo, en las telesecundarias el porcentaje bajó a 32.8%, pues en este último tipo de escuelas fue más común la figura de director con grupo (63.4%).

En las escuelas cuya plantilla ocupacional incluye a *docentes de especialidad* –Educación Física, Artes, Tecnología e Idiomas– es posible ofrecer una educación más completa e integral a los estudiantes. Sin embargo, en todos los niveles de EB –sin considerar los tipos de servicio indígena y comunitario–, el porcentaje de escuelas públicas que cuentan con este tipo de docentes es menor al observado en las escuelas de sostenimiento privado:

- Por ejemplo, 55.7% de los preescolares privados contaba con 1 docente de Idiomas, mientras que 21.3% de los Cendi y sólo 5.7% de los preescolares generales públicos tenían esta figura docente. Esto puede deberse al reciente fomento que se otorgó a la enseñanza del idioma inglés en las escuelas públicas mexicanas, en tanto que la misma asignatura ha sido un diferencial en la oferta educativa de las escuelas privadas desde hace años.
- En educación primaria, mientras que más de 80.0% de las escuelas privadas contaba con 1 docente de Educación Física y de Idiomas, en las escuelas públicas los porcentajes fueron de 54.4 y 13.2%, respectivamente.

El involucramiento de la sociedad es un elemento central de los procesos de mejora continua de la educación, pues constituye un puente para que la comunidad escolar y las autoridades educativas contribuyan a la construcción de una cultura de colaboración, mediante la intervención de los ciudadanos en la toma de decisiones sobre el manejo de los recursos y las acciones que impactan el desarrollo escolar.

En el ciclo escolar 2020-2021, 154 459 de las 198 310 escuelas de EB –sin considerar los cursos comunitarios– llevaron a cabo una sesión de instalación del Consejo Escolar de Participación Social (CEPS), lo que representa 77.9% del total de escuelas. Asimismo, 134 918 (68.0%) realizaron una sesión de cierre.

No todas las escuelas con un CEPS en el ciclo escolar 2020-2021 crearon un comité para atender objetivos específicos sobre algún aspecto de la vida escolar. En educación inicial, 77.6% de las escuelas que sesionaron crearon al menos uno; en preescolar, 83.9%; en primaria, 84.1%; y en secundaria, 83.0%. El tipo de comité más común en las escuelas de EB correspondió al de protección civil y de seguridad en las escuelas, seguido de los comités de contraloría social. Los comités de nuevas tecnologías, inclusión educativa, establecimientos de consumo escolar y actividades recreativas, artísticas o culturales fueron los menos frecuentes.

Lo anterior se relaciona con la importancia de cada tipo de comité para la comunidad escolar, así como con los recursos humanos, materiales y económicos necesarios para su operación. La protección civil es indispensable con objeto de garantizar la seguridad de las y los estudiantes. En cambio, crear un comité de nuevas tecnologías requiere recursos humanos y tecnológicos cuyo costo no siempre resulta asequible para la comunidad escolar.

Avanzar hacia el horizonte de mejora continua de la educación es un proceso gradual y complejo debido, en parte, a la diversidad de características de las escuelas mexicanas y de las comunidades que atienden: cada centro educativo tiene una identidad propia y enfrenta retos particulares para garantizar una educación de excelencia. A pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años, existen retos importantes para ofrecer a cada estudiante una educación aceptable, común y equitativa. Es indispensable trabajar en el diseño de políticas educativas que permitan a la población históricamente vulnerada en el ejercicio de sus derechos romper con el círculo que integra la falta de oportunidades educativas y la condición de pobreza, y evitar que tales desigualdades se reproduzcan en el entorno escolar.

## 7

### Supervisiones escolares

Cuando una supervisión escolar está integrada por más de 20 escuelas aumenta la posibilidad de que su responsable tenga limitaciones para cumplir cabalmente sus funciones, porque si visitara una escuela por día para ofrecer apoyo y acompañamiento pedagógico y de gestión, en los 20 días hábiles que en promedio tiene un mes no alcanzaría a cubrir la totalidad. Este hecho se vuelve más probable si además la supervisión carece de personal de apoyo y si las escuelas a su cargo se encuentran dispersas y para llegar a ellas no existen medios de transporte o vías de comunicación. Identificar las zonas escolares que tienen más de 20 escuelas cobra relevancia para que las autoridades educativas lleven a cabo análisis más amplios relacionados con las necesidades de sus supervisiones y las escuelas que las integran.

Comparando los resultados obtenidos en los ciclos escolares 2018-2019 y 2020-2021, a escala nacional se aprecia que el número de zonas escolares con más de 20 escue-

las prácticamente no ha tenido cambios importantes; es decir, no se ha reducido ni incrementado significativamente. Si se analiza por nivel educativo el trienio señalado, se identifican 2 comportamientos:

- Hay un ligero ascenso en las supervisiones de primaria con más de 20 escuelas, pasan de 4.6 a 4.8%.
- Se identifica un descenso marginal en las zonas de preescolar, de 12.4 a 11.3%; en secundaria, de 7.3 a 6.8%; y en las multinivel, de 32.4 a 31.7%.

En el ciclo escolar 2020-2021, las entidades federativas que registraron la mayor cantidad de escuelas asignadas a una supervisión escolar por nivel educativo fueron:

- En preescolar, Zacatecas reportó una zona con 91 escuelas asignadas, Veracruz otra con 70 y Michoacán una más con 60.
- En primaria, Chihuahua tuvo una con 86 escuelas, Veracruz otra con 67 y Durango una más con 37.
- En secundaria, Ciudad de México presentó una con 59 escuelas asignadas, Quintana Roo una con 53 y Guanajuato otra con 46.
- En multinivel, Chiapas reportó una zona con 63, Guerrero una con 54 y Jalisco otra más con 50.

Las entidades con zonas escolares que tienen más de 20 escuelas presentan el siguiente comportamiento por nivel educativo y tipo de servicio:

- En preescolar, 22.1% de las supervisiones del servicio indígena contaban con más de 20 escuelas, cifra por encima de la reportada en las generales (10.7%). Los estados con las proporciones más altas en el servicio indígena fueron: San Luis Potosí (66.7%) y Chiapas (63.2%); en el servicio general este comportamiento se advierte en: Michoacán (59.5%) y Veracruz (50.7%).
- En primaria, las zonas del servicio indígena con esta característica (8.6%) superaron a las generales (4.6%). Las entidades que se posicionaron con los porcentajes más altos en el servicio indígena fueron: Chiapas (31.6%) y San Luis Potosí (25.0%); en las generales, Veracruz (31.1%) y Chiapas (14.3%).
- Para el caso de secundarias, las supervisiones escolares con más de 20 escuelas correspondieron a las telesecundarias (10.1%), dato que supera en más del doble al reportado en secundarias generales (4.6%). Las entidades que presentaron las proporciones más altas en telesecundarias fueron: Chiapas (40.8%) y Nayarit (91.7%); en generales los valores más altos se dieron en Quintana Roo (100%) y Querétaro (36.4%).

Respecto del personal de apoyo a las supervisiones escolares, en el ciclo escolar 2020-2021 se identificaron 13 726 supervisiones en educación básica, de las cuales 36.9% no contaron con el apoyo de un asesor técnico pedagógico (ATP), 29.3% careció de apoyo administrativo y 87.3% no tuvo personal de servicios:

- El número de zonas escolares que carecieron de al menos un ATP, apoyo administrativo y de servicio por nivel educativo fueron en preescolar 50.5, 22.5 y 90.7%, en ese orden; en primaria, 26.9, 35.2 y 86.4%, respectivamente; en secundaria, 38.0, 24.2, 83.6%; y en multinivel, 48.4, 38.1, 92.0%.

En relación con el uso del inmueble, destacan las supervisiones escolares que lo comparten con una oficina pública, lo cual puede implicar problemas de espacio en su operación:

- En este caso se encuentran 19.0% de las correspondientes a preescolar; 14.3% de las de primaria; 24.7% de las de secundaria y 13.1% en multinivel.

Respecto a la condición del inmueble, los espacios de trabajo prestados también podrían significar problemas a futuro, por la condición informal que presenta su uso; en este caso se reporta:

- 61.5% de las zonas de preescolar; 51.6% de las de primaria; 57.0% de las correspondientes a secundaria; y 32.3% de multinivel.

Referente al equipamiento de las supervisiones destaca lo siguiente:

- Los porcentajes más bajos de existencia de computadoras se identifican en zonas de preescolar y primaria indígenas: 76.1 y 75.1%, respectivamente; en secundarias generales y zonas multiservicio: 80.5 y 88.2%, en ese orden; y en supervisiones multinivel: 65.3%.
- Las proporciones más bajas en el acceso a internet se dieron también en preescolar y primaria indígenas, con 19.6 y 18.3%, respectivamente; en telesecundaria: 68.4%; y en zonas multinivel: 23.0%.
- Las entidades federativas con las proporciones más altas en el empleo de computadoras fueron Querétaro, en secundaria y multinivel, 100.0% cada una, así como 98.9% en primaria; Guanajuato, en secundaria (100.0%) y preescolar (98.7%). Entre los porcentajes más bajos, se identificó a Yucatán en primaria y multinivel, con 66.7%, cada una; y en secundaria, 78.4%; se incluye también a Aguascalientes, con 76.6% en primaria.
- Los estados que obtuvieron las proporciones más altas en el servicio de internet fueron Aguascalientes, en primaria y secundaria, con 100.0%, en ambos casos; y Querétaro en multinivel con 100.0% y preescolar, 98.4%. Los porcentajes más bajos se identificaron en Tabasco, en preescolar con 17.8%, primaria con 16.4% y secundaria, 17.6%; se incluye también a Tlaxcala en preescolar con 29.2% y primaria, 42.3%.

Respecto de la infraestructura en las oficinas de las supervisiones –esto es, los servicios de agua potable, electricidad, sanitarios y drenaje– los porcentajes más altos de carencia se advierten en:



- Las zonas de preescolar indígena: electricidad (9.6%), agua potable (41.1%), sanitarios (36.4%) y drenaje (48.8%).
- Las de primaria indígena: electricidad (13.8%), agua potable (45.7%), sanitarios (32.5%) y drenaje (48.1%).
- Las zonas de secundaria general: electricidad (10.4%), agua potable (24.7%), sanitarios (28.7%) y drenaje (35.7%).
- Las zonas multinivel: electricidad (13.7%), agua potable (37.4%), sanitarios (31.3%) y drenaje (50.1%).

Este análisis sobre la infraestructura física educativa de las supervisiones escolares de educación básica en México revela heterogeneidades en su funcionamiento y algunos aspectos que requieren acciones puntuales de las autoridades educativas para mejorar sus condiciones, lo que reeditarán en favor de las labores de apoyo y acompañamiento que otorga el supervisor a las escuelas bajo su responsabilidad.



## Resultados en la escolarización de la población

El propósito último de la educación es la formación de capacidades, conocimientos y actitudes en la población, las que contribuyen, no sólo a su bienestar individual a lo largo de la vida, sino al desarrollo de la sociedad en la que participa. El resultado de la escolarización es a la vez un activo y un medio potencial para que la población pueda conocer, ejercer y exigir sus derechos. También contribuye a la formación de personas con capacidades para aportar al progreso económico, social y cultural del país.

El avance en la escolarización de la población representa el resultado acumulado de los esfuerzos del Sistema Educativo Nacional (SEN) y de la sociedad. Es cierto que se registran progresos en la escolaridad máxima alcanzada en las generaciones más jóvenes, gracias a la expansión del acceso y la disponibilidad de los servicios educativos para NNAJ de diferentes contextos; sin embargo, los avances no han sido semejantes para todos los sectores de la población, especialmente para quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad, pobreza, marginación o pertenecen a la diversidad lingüística y cultural del país, lo que refleja una discriminación histórica aún no resuelta. También el SEN ha sido poco eficaz en lograr que la población que en su momento no concluyó la educación básica lo haga más adelante. Ello explica por qué el avance de la escolarización entre personas adultas y adultas mayores es más lento.

En 2020 el grado promedio de escolaridad (GPE) de la población de 15 años o más fue 9.6, equivalente a concluir la educación secundaria y cursar el primer año de la educación media superior (EMS), sin terminarlo. Con base en los niveles y tipos obligatorios establecidos en la Constitución, se espera que esta cifra tienda gradualmente a alcanzar al menos 12 grados, equivalente a la EMS completa:

- Los adultos jóvenes, de entre 25 y 34 años, tuvieron un mayor grado de escolaridad (11.4 grados) que el promedio de 15 y más. A esta generación le tocó la obligatoriedad de la educación secundaria –equivalente a 9 años de escolaridad– por lo que en promedio alcanzó al menos este nivel.
- La población que tenía entre 55 y 64 años en 2020 –en el último tramo de la edad laboral típica– tenían GPE de 8.3, equivalente a segundo año de secundaria completo.
- Entre la población de 15 años o más, las personas en condición de discapacidad alcanzaron un GPE de 5.8, equivalente a haber cursado hasta el sexto año de la primaria sin concluirlo. En cambio, las personas sin discapacidad tuvieron una escolaridad media de 9.9 grados.
- Las personas hablantes de lengua indígena (HLI) tuvieron un GPE de 6.1, mientras que quienes no compartían tal condición tuvieron 9.8.

Avanzar en una educación equitativa y pertinente para la diversidad cultural y funcional de la población, que elimine las barreras que impiden su plena inclusión en el proceso educativo, permitirá a mediano y largo plazos un avance más homogéneo en el derecho a la educación. Sin embargo, ciertas características de la población, que no se pueden considerar inherentes a los individuos –como la condición de marginación y pobreza– necesitan acciones conjuntas que se apliquen simultáneamente en los ámbitos educativo, social y económico, para contrarrestar mejor las condiciones adversas que limitan el derecho a la educación:

- La población que residía en municipios de alta y muy alta marginación alcanzó un GPE de 6.8, pero la que se encontró en municipios de media, baja y muy baja marginación tuvo 9.9 grados en promedio.
- La población con 3 o más carencias de derechos sociales y con un ingreso insuficiente para satisfacer sus necesidades alimentarias, es decir, en condición de pobreza extrema, alcanzó un GPE de 6.4, mientras que la población no pobre y no vulnerable tuvo 12.5, por lo que la brecha entre ambas fue de casi el doble de años.

Cuando las carencias de derechos sociales se acumulan es posible que se combinen de tal modo que las condiciones adversas pueden incidir de diversos modos en la trayectoria educativa de la población y desafortunadamente culminen en trayectos educativos incompletos. Este impacto ha sido diferenciado por entidad federativa:

- En todas las entidades hay una diferencia muy marcada en el GPE de la población que vive con carencias sociales y la que no. Las diferencias más notables se aprecian en las entidades con los más altos porcentajes de pobreza y marginación: Chiapas, Veracruz, Zacatecas y Oaxaca.
- El GPE de la población de 15 o más años con tres o más carencias estuvo por debajo de los 8 grados en 16 entidades y de 6 grados en 4 entidades: Chiapas, Veracruz, Michoacán y Zacatecas. La población en condiciones socioeconómicas adversas en el estado de México pudo, en promedio, cursar





7.8 grados de escolaridad, mientras que en Chiapas la población en la misma situación sólo pudo cursar 5.6 años. Como excepción se encuentra Ciudad de México, donde la población en esta condición tuvo un GPE de 8.5.

Las disparidades expuestas en el GPE confirman la persistencia de desigualdades que limitan a la población para que concluya la EB y la media superior. Aunque se percibe un cambio hacia el emparejamiento en la escolaridad de mujeres y hombres, todavía subsisten importantes brechas en cuanto a la escolaridad media de la población en condición de pobreza, con ingresos bajos y en HLI con respecto al resto de la población. Tales brechas pueden resultar difíciles de cerrar dado el lento crecimiento de este indicador en las décadas pasadas y de su relación con otros factores socioeconómicos que escapan al ámbito educativo.

De mantenerse la tendencia en el incremento del GPE de un grado por década, tendrían que pasar al menos 20 años para lograr que en promedio la población mexicana llegue a tener un nivel equivalente a la EMS completa. El periodo se amplía para grupos de población como personas HLI: en este caso, tendrían que pasar al menos 30 años más. A partir del referente de grado de escolaridad es acertado decir que la población no pobre y con los niveles de ingreso más altos alcanzó en promedio el nivel equivalente a la EMS completa antes de 2016.

Considerando la obligatoriedad gradual de la educación y tomando como referencia el año 2020, se deduce que las personas nacidas a partir de 1996, que tenían entre 20 y 24 años, cuando la educación secundaria ya era obligatoria, deberían haber terminado al menos la EB; de manera similar, a las personas en el mismo rango de edad nacidas en 1998 y después, el Estado debió haberles garantizado que concluyeran al menos la educación media superior (EMS). Sin embargo, la realidad educativa actual todavía no refleja el ideal plasmado en las leyes: en 2020, alrededor de 1 de cada 10 personas de 20 a 24 años no había concluido al menos la educación secundaria, mientras que 4 de cada 10 no lograron finalizar al menos la media superior.

La alta proporción de población con rezago escolar y la proporción todavía importante de personas que no terminan la secundaria en ciertos sectores de la población suponen un reto mayor para lograr la universalización de la EMS en el ciclo escolar 2021-2022, tal como se ha estipulado en el decreto de obligatoriedad de este nivel.

El porcentaje de personas que finalizan la EMS es sólo una fracción de quienes logran concluir la educación básica y, a su vez, sólo una parte de ellas logra acceder y concluir la educación superior. En 2020, únicamente 23.6% de la población de 25 a 34 años accedió y concluyó al menos el nivel licenciatura. Con respecto a la población que tenía entre 55 y 64 años se observó un avance generacional de casi 10 puntos porcentuales, pues la proporción de quienes cuentan con este nivel en ese grupo de edad era 13.8%

El grado de incumplimiento del SEN en garantizar la escolarización obligatoria es relativamente grande entre la población en condiciones de discapacidad, rural, en pobreza, indígena y HLI. En estos grupos de población se reduce la proporción de quienes logran terminar la secundaria y la educación media superior y es mínimo el de quienes terminan al menos una licenciatura.

- En 2020, sólo 6 de cada 10 personas de entre 20 y 24 años en condición de discapacidad lograron concluir la EB y 35.8% la EMS. En contraste, la población sin esta condición logró terminar la secundaria en 90.5% de los casos y 62.0% concluyó el bachillerato. Únicamente 8.8% de las personas en condición de discapacidad de 25 a 34 años contaba con al menos una licenciatura.
- Entre los HLI, aquellos con educación básica completa constituyeron 69.2% del total y con EMS apenas 35.6%. En contraste, 90.9% de la población sin esta característica terminó la secundaria y 62.5% la media superior. El acceso a la educación superior y la finalización de al menos licenciatura entre la población HLI de 25 a 34 años también fue reducido: sólo 6.3% pudo hacerlo.
- Mientras 3 de cada 10 personas en condición de pobreza extrema no concluyeron la EB y 7 de cada 10 no terminaron la EMS, sí lo hicieron todas las personas que no enfrentaron condiciones socioeconómicas adversas, es decir, no pobre y no vulnerable en el primer caso, y 9 de cada 10 terminó los niveles obligatorios en el segundo caso.

Uno de los grandes retos que enfrenta la sociedad y el Estado mexicano es evitar que las condiciones socioeconómicas determinen una trayectoria educativa incompleta, que profundicen aún más las brechas entre la población en situación de pobreza y con carencias sociales y el resto de la población, y reproduzcan las condiciones de desigualdad generación tras generación.

Los sistemas educativos federal y estatales están obligados a aumentar la escolarización de la población a mediano y largo plazos, y a promover acciones que reduzcan las brechas entre la población con carencias sociales y aquella en mejor situación. Cabe destacar que los resultados podrán ser menores en las entidades de contextos más adversos, las cuales requerirán de un mayor esfuerzo que otras con mejores condiciones.

La población de 15 años o más que no sabe leer y escribir es el reflejo del avance asimétrico de la escolarización en nuestra sociedad, ya que esta condición no está presente por igual en las diversas subpoblaciones del país; aunque ha disminuido en las últimas décadas, afecta primordialmente a sectores vulnerados de la sociedad: indígenas, personas en condición de pobreza o desigualdad económica y adultos mayores. El analfabetismo está especialmente presente en contextos desfavorables y de marginación, el cual acentúa más y genera mayor vulnerabilidad.

La proporción de personas que no saben leer ni escribir en entidades con condiciones socioeconómicas adversas –Chiapas, Veracruz, Oaxaca– es todavía importante; asimismo, esta condición sigue afectando a cientos de miles de personas, principalmente de edades avanzadas, en el estado de México, Puebla, Michoacán, Guanajuato y Jalisco:

- En la población cercana al retiro laboral –55 a 64 años– la proporción fue más alta (8.5%), principalmente en el caso de las mujeres, pues 1 de cada 10 no sabía leer ni escribir.
- De cada 5 personas con discapacidad 1 no tuvo la oportunidad de aprender a leer y escribir; en contraste, sólo 3.9% de la población presentó esta característica.
- En los municipios de alta y muy alta marginación, las personas en condición de analfabetismo representaron 18.2%, a diferencia de los habitantes de municipios con un entorno socioeconómico más favorable, donde la cifra fue de 4.2%.
- En la población con los ingresos más bajos –quintil I– la condición de analfabetismo afectó a 11.5%, pero es casi inexistente entre la población con los ingresos más altos (quintil V). Entre las personas en situación de pobreza representa 9.3%, pero se eleva a 17.6% cuando se trata de pobreza extrema.
- De la población de 15 años o más HLI, 22.5% declaró no saber leer ni escribir, mientras que en quienes no comparten esa característica la cifra fue 4.2%. Esta proporción sube a un tercio en el grupo de HLI de 55 a 64 años.

Entre personas HLI la condición de analfabetismo se agrava porque son doblemente vulneradas al carecer de la oportunidad de comunicarse de forma escrita tanto en su propia lengua como en español.

Hay evidencia de una relación significativa entre escolaridad y estabilidad laboral y mejores salarios. Independientemente de su sexo o edad, las personas asalariadas tienen mayores posibilidades de lograr contrataciones estables a medida que aumentan su escolaridad. Lo mismo ocurre con el salario, que se incrementa para quienes lograron escolaridad media superior o superior con respecto a quienes no han concluido la educación básica:

- En la población de 25 a 64 años, la tasa de ocupación fue mayor en aquellos con EB completa con respecto a quienes no la tenían: 67.0 y 60.0%, respectivamente; esta cifra fue mayor para las personas que completaron la EMS –69.0%– y aún más alta para las que terminaron la educación superior –78.4%–.
- En el mismo grupo de edad, la probabilidad de tener una contratación estable fue casi el doble entre quienes no tuvieron la EB completa y quienes sí contaban con ese nivel. Para personas con EMS completa, el porcentaje fue de 57.3% y la mayor cifra se observó en la población con educación superior, 72.5%.

- Es posible que la combinación de un mayor grado de escolaridad con la experiencia laboral adquirida a lo largo de la vida también conlleve una ventaja, porque el salario mediano por hora no sólo aumentó gradualmente conforme se incrementó el grado de escolaridad, sino también por la edad. De las personas entre 25 y 64 años con EMS la mitad percibió un salario por hora menor a 30 pesos, pero la mitad de los trabajadores con educación superior tuvieron un salario no mayor a 52 pesos.<sup>9</sup>
- No existieron brechas salariales entre mujeres y hombres con educación superior, pues en los 2 grupos etarios las cifras fueron similares; sin embargo, con sólo EB el salario por hora fue mayor para los hombres.

México tiene una realidad diversa, con distintos contextos socioeconómicos que comprometen el pleno ejercicio del derecho a la educación. El Estado debe considerar la situación desigual de NNAJ, sus familias y comunidades con el fin de desarrollar modelos educativos incluyentes y pertinentes, que hagan posible el acceso a la educación para todas y todos, y garanticen su permanencia y la conclusión de la educación obligatoria. Incluso a escala de cada entidad federativa la población objetivo del SEN no es homogénea, ni tampoco las condiciones socioeconómicas que la rodean. En consecuencia, para lograr resultados equitativos en el ejercicio del derecho a una buena educación con justicia social, se deben proponer estrategias diferenciales acordes con las necesidades de cada grupo poblacional y para los distintos sistemas educativos estatales.

## 9

**Impacto de la contingencia sanitaria por covid-19**

La pandemia de covid-19 impactó significativamente el último tercio del ciclo escolar 2019-2020, todo el 2020-2021 y el inicio del 2021-2022. Durante este periodo, millones de estudiantes de todos los niveles y tipos educativos se vieron obligados a continuar el trabajo escolar en la modalidad a distancia, debido al cierre total o parcial de las escuelas. La contingencia no sólo expuso, sino que también acentuó las desigualdades en el ejercicio del derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ); puso en riesgo su permanencia en el sistema educativo y elevó las posibilidades de desafiliación y de interrupción parcial o definitiva de la trayectoria escolar, particularmente de estudiantes de poblaciones históricamente vulneradas en sus derechos más elementales y en situación de pobreza.

Para analizar el impacto de la contingencia sanitaria sobre las trayectorias educativas podemos recurrir a 3 mediciones que, en conjunto, otorgan un panorama acerca de la cantidad de estudiantes que pudieron haber abandonado temporal o definitivamente la escuela: los cambios en la tendencia de la matrícula de educación obligatoria,

<sup>9</sup> A grandes rasgos, la mediana se refiere al valor del salario donde se acumula 50.0% de la distribución y dicho valor equivale al decil 5 o cuartil 2 o percentil 50.



las tasas de cobertura bruta y neta, y la tasa de desafiliación escolar. En el análisis se utilizaron cifras de los ciclos escolares 2019-2020, 2020-2021 y las preliminares del 2021-2022, lo que permite observar si las variaciones en los ciclos marcados por la pandemia han sido contrarrestadas, o si, por el contrario, se han acentuado. También se empleó información de los ciclos previos a la pandemia con el fin de proveer una base sobre la tendencia en un periodo pertinente de tiempo, y así evitar conclusiones no relacionadas con la emergencia sanitaria sino con la dinámica propia del Sistema Educativo Nacional (SEN).

Desde el ciclo escolar 2016-2017 se advirtió un descenso en la matrícula total de educación básica –sin considerar a la educación inicial– que osciló entre 0.7 y 1.0%, pero el ritmo se aceleró en los últimos 2 ciclos escolares comprendidos en el periodo de la pandemia:

- De acuerdo con las cifras preliminares, al inicio del ciclo escolar 2021-2022 estaban matriculados 28.8 millones de estudiantes en las modalidades escolarizada y mixta de preescolar, primaria, secundaria y educación media superior (EMS). Con respecto al ciclo anterior, se estima una disminución de 601 292 NNAJ, lo que representa un descenso de 2.0% de la matrícula en tal periodo. Entre los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021, también disminuyó la matrícula 2.5%, equivalente a 763 299 estudiantes.
- En los 3 ciclos escolares afectados por la pandemia (2019-2020 al 2021-2022), la disminución fue de 1 364 591 estudiantes de educación preescolar a media superior, lo que en términos porcentuales significó una pérdida de 4.5%.
- En primaria, desde el ciclo escolar 2016-2017 el número de niñas y niños inscritos ha decaído en cada ciclo escolar, lo cual está estrechamente relacionado con la disminución de la población en las edades esperadas para asistir a este nivel. No obstante, los cambios entre los ciclos 2019-2020 y 2020-2021 y entre éste y el inicio del 2021-2022 fueron ligeramente mayores que en ciclos anteriores: -1.3% y -1.6%, respectivamente. En los 3 ciclos escolares de contingencia sanitaria se registró una disminución de casi 398 000 alumnos de primaria, reducción de 2.9 en términos porcentuales.
- En secundaria se observa un patrón semejante: la matrícula se redujo en 102 043 estudiantes entre los ciclos escolares 2019-2020 y 2021-2022, esto es, 1.6%, lo cual indica que su comportamiento pudo verse afectado por la pandemia de covid-19.

En preescolar, desde el ciclo 2010-2011 y hasta el 2016-2017, se observaron tasas de crecimiento en la cantidad de niñas y niños inscritos, a pesar de que su número en las edades idóneas para cursarlo –de 3 a 5 años– se mantuvo estable en la década 2010-2020. Ello favoreció la ampliación de la cobertura en el nivel, que es 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 disminución de 8.6% –equivalente a 406 439 estudiantes– con respecto al ciclo anterior, comportamiento atípico considerando la tendencia que señalaba el periodo 2016-2019, y por tanto atribuible en gran parte a la crisis sanitaria. Entre los ciclos 2020-2021 y 2021-2022 la matrícula volvió a disminuir 1.6%, lo cual equivale a 174 630 niñas y niños. En los ciclos escolares afectados por la pandemia se registró en total una reducción de 12.3% en la matrícula, equivalente a 581 069 niñas y niños.

En EMS se presentó una situación similar. A partir de la obligatoriedad de este tipo educativo, desde 2012 y hasta el ciclo 2018-2019, se observaron tasas de crecimiento en la matrícula que en promedio anual fueron de 2.4%, pero:

- A partir del ciclo 2019-2020 el ritmo de crecimiento se volvió negativo, es decir, el número de estudiantes matriculados disminuyó. Entre este ciclo y el 2020-2021 ocurrió una disminución de estudiantes inscritos –159 668– que, de acuerdo con la tendencia observada, es más profunda de lo esperado.
- 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% que se acentuó hacia el inicio del ciclo 2021-2022, con una caída de 2.5%, equivalente a 123 914 estudiantes.
- En el acumulado entre 2019-2020 y 2021-2022 se advierte una disminución de 5.5% en la matrícula de este tipo educativo, equivalente a 283 582 jóvenes.

Cabe destacar que, tanto en preescolar como EMS –los 2 niveles más afectados por la disminución de la matrícula–, las tasas de cobertura están lejos de llegar a 100%. Aun cuando se experimenten cambios demográficos en las edades esperadas para cursarlos, los cambios negativos nos dan un indicio de que se experimentó una salida de estudiantes del sistema educativo que bien puede ser temporal. En los próximos ciclos escolares tendría que observarse una recuperación que alcance al menos los niveles previos a la contingencia sanitaria para determinar la proporción de estudiantes cuya salida fue definitiva.

Dentro de cada nivel educativo el comportamiento por tipo de servicio y sostenimiento fue diferenciado:

- En preescolar la disminución más significativa en la matrícula se observó en las escuelas privadas, donde en los 3 ciclos escolares afectados por la pandemia se acumuló una disminución de 37.2%, equivalente a 277 100 niñas y niños; en los preescolares generales públicos, la disminución en los mismos 2 ciclos escolares fue de 8.9%, aunque en números absolutos la reducción fue mayor: 304 191 infantes.
- En primarias y secundarias la mayor disminución entre los ciclos 2019-2020 y 2021-2022 también la experimentaron las escuelas privadas: una caída

acumulada de 11.0% en el primer caso y de 5.8% en el segundo. En comparación, las escuelas generales públicas de los mismos niveles experimentaron cambios negativos de 2.2 y 1.2%, respectivamente.

- En EMS las escuelas de sostenimiento privado registraron un descenso acumulado de 21.3% en el número de inscritos (198 914 estudiantes). En los planteles federales la caída en la matrícula fue de sólo 0.1%, mientras que la de los planteles autónomos registró un crecimiento de 1.7% en el mismo periodo.

Como se mencionó anteriormente, en educación preescolar y media superior se registraron las caídas más drásticas en la matrícula a nivel nacional; sin embargo, se observan comportamientos diferenciados por entidad federativa:

- En el caso de preescolar, la disminución más notable se presentó en Ciudad de México, donde se registró un impacto de 16.0% entre los ciclos 2019-2020 y 2020-2021, y de 8.3% entre los ciclos 2020-2021 y 2021-2022. En total, una pérdida de 23.0% de su matrícula en este nivel.
- Morelos, estado de México, Quintana Roo, Tamaulipas, Veracruz, Sonora, Baja California Sur y Campeche registraron una caída de al menos 15.0% en la matrícula de este nivel en los 3 periodos analizados.
- En el resto de las entidades federativas la disminución de preescolar fue menor, y en Sinaloa, Aguascalientes y Oaxaca las tasas muestran signos de recuperación, aunque de forma acumulada todavía no se llega al número de estudiantes previo a la pandemia.
- En media superior, las entidades que experimentaron las disminuciones más drásticas en los 3 ciclos escolares fueron Morelos (12.3%), San Luis Potosí (12.0%), Guanajuato (9.5%), Puebla (10.2%), Coahuila (9.7%), Colima (10.6%) y Tamaulipas (9.2%).
- En 13 estados –Chihuahua, Chiapas, Guerrero, Zacatecas, Querétaro, Oaxaca, Veracruz, Hidalgo, Baja California, Baja California Sur, Michoacán, Sinaloa y Tamaulipas– se agudizó el decremento en la matrícula de media superior, pues las tasas de cambio negativas entre los ciclos 2020-2021 y 2021-2022 fueron mayores que entre 2019-2020 y 2021-2022.
- Sólo en Ciudad de México se registró una variación positiva en la tasa de cambio, puesto que la matrícula 2021-2022 se recuperó con respecto al ciclo anterior.

Aunque educación inicial forma parte de la educación básica, los cambios en la matrícula durante el periodo de pandemia deben separarse del resto de los niveles: el grupo de población –menores de 3 años– al que se debe otorgar servicios es mucho menor y también son pocos los centros escolares. En los 3 ciclos afectados, el número de niñas y niños atendidos descendió 23.5% (alrededor de 58 000). Sin embargo, este decremento se debe principalmente a lo sucedido entre el ciclo 2019-2020 y 2020-2021, ya que para 2021-2022 se muestra una recuperación de la matrícula en los servicios indígenas y los centros privados, y también una menor disminución en el Centro de Desarrollo Infantil (Cendi) público.

A partir del ciclo escolar 2020-2021 se observa una disminución de las escuelas de EMS y de educación preescolar, relacionada con la reducción en la matrícula que experimentaron: en ambos casos eran principalmente de sostenimiento privado.

Entre los ciclos escolares 2013-2014 y 2020-2021 el número de escuelas primarias disminuyó de manera continua debido, en gran medida, a la dinámica demográfica que experimenta el país, es decir, a la reducción del número de niñas y niños en edad de cursar este nivel. Dado que la educación primaria está muy próxima a la cobertura universal, una reducción en la población objetivo conlleva una disminución de los espacios escolares, no necesariamente relacionada con la pandemia. Además, al inicio del ciclo 2021-2022 se registró un incremento de 155 escuelas respecto al ciclo anterior. Con relación al ciclo en el que surgió la pandemia, se registra una pérdida acumulada de 146 centros escolares.

En contraste, los centros de educación secundaria han aumentado desde el ciclo 2013-2014, incluso en los aquellos marcados por la presencia de covid-19. En este nivel aún existe un reto para garantizar a la totalidad de adolescentes un lugar en las aulas, hecho al que contribuye el aumento en el número de escuelas.

La educación preescolar y la EMS cuentan con 2 particularidades, la primera es que son los niveles con las menores tasas de cobertura escolar; la segunda, que fueron los más afectados por la contingencia sanitaria:

- El número de escuelas de preescolar ha disminuido desde el ciclo escolar 2018-2019, cuando se registraron 90 446; en 2021-2022 la cifra fue de 87 038, lo que significa 3 408 espacios educativos menos. Si tomamos como referencia el ciclo 2019-2020, la reducción de centros escolares en este nivel se sitúa en 1 617 (1.8%).

La contracción, tanto en la matrícula como en el número de escuelas preescolares, pudo estar relacionada con la decisión de padres, madres o tutores de no inscribir a sus hijos en el periodo de contingencia que consideraron de riesgo para ellos. De acuerdo con la *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia Escolar 2021* (INEGI, 2022a), razón por la que 36.0% de las niñas y los niños de 3 a 5 años –en edad escolar para asistir a este nivel– no fue inscrito al ciclo que inició en 2021 se debió a la pandemia de covid-19; y otro 37.0% debido a que sus padres, madres o tutores consideraron que no tenían la edad para asistir todavía a un centro escolar. Esto último explica en parte las bajas tasas de asistencia registradas en este grupo de edad.

El número de escuelas de EMS había aumentado desde el ciclo 2013-2014 como consecuencia de la obligatoriedad de este tipo educativo. Sin embargo, la tendencia se vio interrumpida en 2020-2021, cuando se registró una disminución de 104 unidades respecto al ciclo anterior; en 2021-2022 se sumó una baja de 57 centros, lo que da un total de 161 escuelas menos en los 2 ciclos que hasta el momento de elaboración de este documento comprende la pandemia. Aunque la caída no parece considerable,



rompe con la tendencia observada en los últimos años, lo que puede alejar al SEN de lograr una cobertura universal.

Al respecto, la *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia Escolar 2021* (INEGI, 2022a) sugiere razones distintas respecto de la disminución de la matrícula que puede estar relacionada a la desaparición de planteles de media superior. Las principales causas por las que las y los jóvenes de 15 a 17 años –edad esperada para cursar este tipo educativo– no se inscribieron al ciclo 2021-2022, de acuerdo con la encuesta, fueron falta de interés o falta de aptitud para la escuela (38.0%), falta de recursos (28.0%) y, explícitamente, la pandemia de covid-19 (7.0%). En todo caso se advierten los problemas que enfrenta el SEN para retener a las y los estudiantes, hecho que se agravó por las condiciones extraordinarias que se vivieron durante la contingencia sanitaria.

Ésta afectó principalmente los servicios educativos de sostenimiento privado:

- En educación preescolar, el número de estas escuelas se redujo en 1441 unidades en el ciclo 2019-2020 respecto al anterior; para 2020-2021 la disminución fue de 789 escuelas y de 715 para el ciclo 2021-2022.
- El número de preescolares generales públicos también mostró reducciones, pero en magnitudes menores: 120, 41 y 99 escuelas entre los mismos ciclos escolares.
- En EMS las escuelas privadas se redujeron en 1 138 y en 81 unidades, en los ciclos 2019-2020 a 2021-2022, respectivamente; mientras que el resto de los servicios –con excepción de las escuelas estatales en el ciclo 2020-2021– aumentaron en los últimos años.

La pandemia de covid-19 está relacionada con una caída de la cobertura en EMS y más aún en preescolar, lo que rompió la tendencia observada en los ciclos anteriores, especialmente en el último caso, donde se advertía una tendencia sostenida al alza desde el decreto de obligatoriedad en 2013. Por otra parte, los datos sugieren que en educación primaria y en secundaria la crisis sanitaria no tuvo efectos significativos en la cobertura.

En educación preescolar, además del decremento observado en las tasas de cobertura bruta y neta entre los ciclos 2019-2020 y 2020-2021, se registró una caída adicional en 2021-2022. En el primer caso, la cobertura bruta pasó de 71.7 a 65.9% y de ahí bajó a 63.7%; las tasas de cobertura neta para los mismos ciclos fueron de 69.8, 64.2 y 62.1%, en ese orden. Estos resultados sugieren que la contracción del número de estudiantes de preescolar no está relacionada con una caída natural de la población en edades para asistir a este nivel y que, al menos hasta el inicio del ciclo escolar 2021-2022, había más niñas y niños fuera de la escuela que antes del inicio de la pandemia.

En EMS también hubo una caída en ambas tasas de cobertura; respecto de la neta, entre 2019-2020 y 2020-2021 pasó de 63.2 a 62.2%, una caída menor comparada con la de preescolar pero que –tomando en cuenta la tendencia al alza experimentada

desde la obligatoriedad de este tipo educativo— supone un freno a la expansión en su cobertura. Incluso entre los ciclos 2020-2021 y 2021-2022 la tasa de cobertura neta disminuyó de forma más pronunciada, al pasar de 62.2 a 60.7%; es decir, hubo menos jóvenes incorporados a este tipo educativo de los que por su edad debieran estar inscritos al inicio del ciclo 2021-2022. Estos datos sugieren, por un lado, que muchos jóvenes que salieron del sistema educativo al inicio de la pandemia no han regresado a los planteles para concluir sus estudios; por otro, que quienes finalizaron la secundaria al inicio y durante la pandemia han retrasado su ingreso a este tipo educativo, retraso que de no llevar a cabo acciones para reingresarlos al SEN puede convertirse en salida definitiva.

En cambio, en educación secundaria no parece haber grandes cambios en el comportamiento de la cobertura escolar. En 2020-2021 el indicador continuó con la tendencia mostrada en ciclos anteriores; sin embargo, en 2021-2022 la cobertura neta experimentó una ligera caída, al pasar de 84.2 a 83.9%, la cual habrá que vigilar para descartar una tendencia a la baja.

En primaria se había experimentado una caída en las tasas de cobertura neta desde el ciclo escolar 2010-2011, la cual se acentuó en los últimos 2 ciclos escolares, pasando de 98.3% en 2019-2020 a 97.4% en 2020-2021 y a 96.3% en el último ciclo analizado. Este resultado es preocupante, ya que se da por sentada la universalidad de este nivel educativo, pero eventos extraordinarios como el experimentado en años recientes pueden hacer que se regrese en el camino recorrido poniendo en riesgo la trayectoria escolar de una gran cantidad de niñas y niños, en especial quienes antes de la pandemia ya se encontraban en una situación vulnerable.

El análisis por entidades muestra que en preescolar todas registraron caídas en la tasa de cobertura neta entre los ciclos 2019-2020 y 2020-2021, siendo Ciudad de México la que más disminuyó, con 11.8 puntos porcentuales:

- Para el ciclo escolar 2021-2022, únicamente Aguascalientes, Oaxaca y Sinaloa lograron contrarrestar la caída y aumentaron su cobertura neta respecto al ciclo anterior, aunque en proporciones mínimas, entre 0.5 y 0.8 puntos porcentuales.
- Baja California Sur sustentó la caída más significativa, con 5.4%, la cual se suma a la del ciclo anterior y la coloca como una de las entidades con menor cobertura neta en el ciclo 2021-2022: 55.0%.
- En una situación similar se encuentran Campeche, Tamaulipas y Quintana Roo.
- En primaria, de las 26 entidades que registraron una disminución en la cobertura neta entre los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021 —algunas ya habían experimentado caídas desde el ciclo anterior—, únicamente Chihuahua cambió la tendencia, con un aumento en su cobertura neta de 0.8 puntos porcentuales hacia el ciclo 2021-2022.
- En Nuevo León, que no había registrado bajas entre los ciclos 2018-2019 y 2020-2021, disminuyó la cobertura al inicio del 2021-2022.



- El caso de Oaxaca es un tanto atípico: entre los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021 la cobertura aumentó 0.4%, pero para el ciclo 2021-2022 disminuyó 0.7%.
- En educación secundaria aumentó el número de entidades que registraron una caída del indicador, mientras que entre 2019-2020 y 2020-2021, 8 estados tuvieron disminuciones, para el ciclo 2021-2022 la caída se presentó en 17 entidades.

La tasa de desafiliación escolar es otro indicador que ayuda a relacionar los efectos de la contingencia sanitaria con la trayectoria educativa de los jóvenes. Debe tomarse en cuenta que sólo considera a las y los estudiantes que estaban dentro del sistema educativo de un ciclo escolar a otro; esto es importante ya que si se analiza de forma aislada se puede llegar a conclusiones contradictorias.

La tasa de desafiliación en secundaria al final del ciclo escolar 2017-2018 fue de 4.6 y pasó a 4.8% hacia el final del 2018-2019; es decir, aumentó el número de adolescentes que estaban inscritos en el ciclo 2018-2019 y que no se inscribieron al siguiente (2019-2020). Sin embargo, la tasa correspondiente a 2019-2020 bajó a 2.7% y en 2020-2021 a 2.0%. Estas cifras pueden ser confusas para quien espera ver el efecto negativo de la contingencia sanitaria reflejado en las tasas de desafiliación escolar, pero tienen una explicación:

1. En primer lugar, como se ha señalado, en secundaria se presentó el menor decremento en la matrícula y en la tasa de cobertura neta –que incluso aumentó en el ciclo 2020-2021–.
2. La disminución de la matrícula se dio principalmente en las escuelas privadas, que constituyen 9.0% del total en ese nivel educativo.
3. Uno de los componentes en el cálculo de las tasas de desafiliación es el referido a los nuevos ingresos; cuando éstos disminuyen, y también la matrícula de un ciclo a otro –como en este caso– las tasas de desafiliación pueden esconder el efecto de la desincorporación de estudiantes ya inscritos en los centros escolares y que por alguna razón no se inscribieron al siguiente ciclo escolar.

Un análisis similar se puede hacer respecto a la tasa de desafiliación de primaria, que fue de 0.7 en 2018-2019 y disminuyó a 0.4% en 2019-2020 y 2020-2021.

En EMS, a pesar de que la tasa de desafiliación muestra una clara disminución en los últimos ciclos escolares, ésta es la más alta entre todos los niveles de la educación obligatoria (10.3% en 2019-2020). Además, de acuerdo con cifras preliminares del ciclo escolar 2021-2022, en 2020-2021 se registró un repunte marginal que la coloca en 10.8% y rompe con la tendencia a la baja que se venía registrando.

En el ciclo escolar 2019-2020 la tasa de desafiliación en escuelas de sostenimiento privado sufrió un ascenso atípico respecto a los ciclos anteriores; en primaria la tasa fue de 10.7%, en secundaria de 6.1% y en EMS de 16.3%. En los 10 ciclos escolares

anteriores al 2019-2020 se observaban tasas de desafiliación de alrededor de 2.0% en las primarias privadas, y en secundarias del mismo tipo no pasaron de 1.6%. En EMS, aunque se han presentado tasas con valores altos, no habían llegado al nivel que se observó en el último ciclo de referencia.

El seguimiento del número de estudiantes y escuelas, así como de los indicadores de cobertura y desafiliación, sugiere que las afectaciones de la contingencia sanitaria –principalmente en preescolar y EMS– aún no han sido contrarrestadas. Los resultados evidencian la necesidad de concretar acciones no sólo para recuperar, sino para aumentar los niveles de cobertura previos a la pandemia, pues ambos niveles registran a este respecto las tasas más bajas de la educación obligatoria.

Es pertinente seguir generando conciencia entre las familias y la sociedad en general sobre la importancia de la educación preescolar para el apropiado desarrollo cognitivo y socioemocional de niñas y niños, pues antes de la pandemia –y aun cuando la obligatoriedad del nivel data de 2 décadas–, la cobertura ya era baja. También es importante que el Estado garantice infraestructura y docentes suficientes para ampliar la cobertura educativa de este nivel.

Respecto a la EMS, el reto consiste principalmente en ofrecer oportunidades a las y los jóvenes que les permitan continuar con su trayectoria escolar; es decir, opciones educativas más cercanas a su comunidad, flexibilización curricular y exploración de estrategias diversas que permitan a la escuela vincularse con la vida cotidiana, los saberes locales, las prácticas culturales y los intereses que los estudiantes experimentaron durante la contingencia (Mejoredu, 2020).

## 10

### Indicadores de resultados de la mejora continua de la educación

En este apartado se presenta de manera conjunta la información sobre los indicadores educativos que dan cuenta de los temas prioritarios o clave del Sistema Educativo Nacional (SEN), que forman parte del Sistema de Indicadores de Resultados de la Mejora Continua de la Educación (SIRMCE).<sup>10</sup> A partir de esta información se discuten 2 temas relacionados: el de la *atención educativa de la población y las características de los servicios* y el de *una educación con justicia social*. Se presentan también los *avances y retos* observados en el marco de la mejora continua de la educación y el derecho a la educación de la población.

<sup>10</sup> El cual seguirá desarrollándose conforme se disponga de información estadística suficiente sobre los distintos dominios o campos de acción de la mejora continua de la educación.



## La atención educativa de la población y las características de los servicios

Entre los objetivos de la política para lograr equidad y una educación al alcance de todas y todos se encuentra el acceso a la educación. Una medida adoptada para observar el progreso en este sentido es el indicador de cobertura.<sup>11</sup> Tiene un referente absoluto para alcanzar 100.0% de cobertura de los servicios, sustentado en los artículos 3o. y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Cámara de Diputados, 2021); en los artículos 2, 3, 4, 5, 6, 64 y 65 de la Ley General de Educación (Segob, 2019c); y en los principios del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, en su artículo 6, numeral VI (Segob, 2019a)

La *tasa de cobertura neta* es un indicador que muestra el resultado de las políticas nacionales en el acceso a los servicios educativos, una medida que valora cuántas niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) se encuentran matriculados en los niveles o tipos educativos que les corresponden según la edad esperada para cursarlos –también conocida como edad idónea o típica–. Las políticas –es decir, las estrategias, programas y acciones del Estado–, pero también las decisiones de las familias deberían estar dirigidas a que la cobertura educativa llegue a 100.0%. Su efectividad podría valorarse a partir del ritmo de avance continuo hacia ese objetivo, especialmente en aquellos niveles educativos que se encuentran más alejados de tal meta.

La información de la tasa de cobertura neta, desde la línea base fijada en el ciclo escolar 2018-2019, muestra una disminución generalizada de menos de un punto porcentual para el ciclo escolar 2019-2020, que en el 2020-2021 se acentuó en educación preescolar y en menor medida en educación media superior (EMS), pero logró contenerse en educación secundaria. Estas fluctuaciones no se explican por el comportamiento demográfico del país y pueden relacionarse con los cambios en la matrícula durante el periodo de la contingencia sanitaria por covid-19 (como se detalla en los apartados R2.1 del capítulo 2, y en el R3.1 del capítulo 3 sobre los efectos de la contingencia sanitaria en la tasa de cobertura) (tabla PH.1).

**Tabla PH.1** Tasa de cobertura neta por nivel o tipo educativo (2018-2019 a 2020-2021)

Nivel o tipo educativo	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Preescolar (esperada 3 a 5 años)	70.3	69.8	64.2
Primaria (esperada 6 a 11 años)	98.7	98.3	97.4
Secundaria (esperada 12 a 14 años)	84.0	83.8	84.2
Media superior (esperada 15 a 17 años)	63.6	63.2	62.2

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio de los ciclos escolares 2018-2019 a 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021) y en las *Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas 2016-2050* (Conapo, 2018).

<sup>11</sup> Este aspecto también es de gran relevancia en la agenda internacional, desde la Declaración de Jomtien con los objetivos de Dakar hasta la Agenda 2030 con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Fiske y Ladd, 2015).

Esta información muestra el alcance de las intervenciones para continuar con los servicios educativos en todos los ámbitos –nacional, estatales y locales– y en concurrencia con las acciones y decisiones de las familias, cuyas actividades cotidianas, salud y condiciones económicas se vieron quebrantadas.

Las afectaciones por la contingencia fueron tan importantes que el indicador que muestra la disponibilidad de escuelas en las localidades con población en edad escolar observó también una disminución de centros educativos en los niveles de preescolar y primaria para 2020, lo cual se explica –sólo en parte– por el cierre de escuelas de sostenimiento privado; también podría estar influenciado en general por la reducción de la matrícula. Para obtener mayores certezas es necesario realizar estudios puntuales y un seguimiento a largo plazo de los datos en diferentes desagregaciones: por sostenimiento, tamaño de localidad, marginación y tipo de servicio. De encontrarse que el cierre de las escuelas privadas es el que mejor explica este fenómeno en la coyuntura de la contingencia, junto con el cambio de estudiantes de los servicios privados para ingresar a los públicos, entonces se refrendaría la importancia del Estado como garante de los servicios educativos en épocas de crisis (tabla PH.2).

**Tabla PH.2** Localidades con presencia de población en edad escolar, según disponibilidad de escuelas por nivel o tipo educativo (2010 y 2020)

Nivel o tipo educativo	Localidades con población en edad escolar		Porcentaje de localidades con al menos una escuela		Porcentaje de localidades sin escuela	
	2010	2020	2010	2020	2010	2020
Preescolar	94 884	93 545	51.1	50.1	48.9	49.9
Primaria	100 646	99 589	53.5	52.5	46.5	47.5
Secundaria	94 641	92 796	23.9	27.5	76.1	72.5
Media superior	94 888	91 920	6.2	10.9	93.8	89.1

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en datos de el *Sistema de Consulta de Integración Territorial 2010* (INEGI, 2011); el *Sistema de Consulta de Integración Territorial 2020* (INEGI, 2021b); y las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2018-2019 a 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021)

La infraestructura educativa muestra las condiciones bajo las cuales el Estado salvaguarda la integridad y garantiza una experiencia educativa digna y común a la totalidad de NNAJ mientras asisten a la escuela. De acuerdo con lo que establece el artículo 99 de la Ley General de Educación, las instalaciones donde se desarrollen los servicios “deberán cumplir con los requisitos de calidad, seguridad, funcionalidad, oportunidad, equidad, sustentabilidad, resiliencia, pertinencia, integralidad, accesibilidad, inclusividad e higiene, incorporando los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica” (Segob, 2019c).

Información elemental sobre el cumplimiento de lo anterior se presenta mediante el porcentaje de escuelas que disponen de servicios básicos, el cual se construye retomando los que son indispensables para garantizar el mínimo funcionamiento



de las escuelas y un entorno seguro para el aprendizaje: electricidad, agua potable, sanitarios y servicio para lavado de manos.

Este indicador fue afectado, al parecer de forma marginal, por el cierre de las escuelas durante la emergencia sanitaria; aunque ya de inicio registraba condiciones precarias en alrededor de 40% de escuelas y planteles. En este caso se aprecia una caída en primaria y secundaria en el ciclo escolar 2019-2020 respecto al 2018-2019, aunque se advierte un avance moderado en educación media superior.

Las acciones orientadas al regreso seguro a clases pueden apreciarse en la información de 2020-2021, pues se aceleró la disponibilidad de estos servicios en un solo ciclo escolar. En educación primaria se registró al respecto un incremento de 4.3 puntos porcentuales de escuelas con servicios básicos, y en secundaria de 3.9 puntos porcentuales. En EMS se observó un crecimiento sostenido entre los 3 ciclos escolares reportados, aunque menos acelerado (de 0.9 puntos porcentuales) en el 2020-2021 (tabla PH.3).

**Tabla PH.3** Escuelas y planteles por nivel o tipo educativo, según disponibilidad de servicios básicos<sup>1</sup> (2018-2019 a 2020-2021<sup>2</sup>)

Nivel o tipo educativo	Total de escuelas			Porcentaje con servicios básicos		
	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Primaria	96 508	96 000	92 974	57.6	57.4	61.7
Secundaria	39 967	40 482	39 404	62.2	61.6	65.5
Media superior	18 030	18 098	18 006	58.5	61.9	62.8

<sup>1</sup> Servicios básicos se refiere a la disponibilidad de electricidad, agua potable, servicio para el lavado de manos y sanitarios para estudiantes.

<sup>2</sup> En el ciclo escolar 2020-2021 no se consideraron las escuelas de educación primaria y secundaria de Nuevo León para el indicador de disponibilidad de servicios básicos debido a inconsistencias en la información.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en datos de las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2018-2019 a 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021)

Si bien la redirección de las políticas educativas se ocupó de contener mayores daños en la atención educativa a la población en condiciones seguras y dignas, no deben olvidarse los retos permanentes que se observan en la proporción de población atendible que ejerce presión en cada nivel y tipo educativo. Mientras esta presión para educación secundaria y media superior se mantuvo en el mismo rango entre 2018 y 2020, se incrementó en el grupo de jóvenes de 18 a 24 años de edad que ya cuenta con estudios de bachillerato, lo que debía impulsar la disponibilidad de servicios de educación superior.

En este sentido destaca el incremento en la proporción de jóvenes HLI que contaban con el antecedente para cursar el nivel de licenciatura entre 2018 y 2020 de 6.3 puntos porcentuales, de aquellos en condición de pobreza con 4.6 puntos porcentuales y de mujeres con 4.1 puntos porcentuales.

No obstante, la información expuesta en el capítulo 1 también permite observar que, pese a los avances, existen brechas que muestran la prevalencia de las desigualdades entre subpoblaciones:

- En 2020, mientras que la proporción de jóvenes HLI atendible en licenciatura alcanzó 33.1%, entre los no hablantes fue de 52.4% –diferencia de 19.3 puntos porcentuales–; a su vez, el porcentaje de jóvenes en condición de pobreza atendibles en licenciatura fue de 43.0%, proporción que entre los no pobres y no vulnerables llegó a 73.3% –diferencia de 30.3 puntos porcentuales–. Sólo entre las mujeres de 18 a 24 años atendibles en licenciatura (53.0%) se observa una reducción en la brecha de la desigualdad respecto a los hombres (50.1%) de 2.9 puntos porcentuales (tabla PH.4).

**Tabla PH.4** Porcentaje de población atendible en educación secundaria, media superior y licenciatura por grupos de edad (2018 y 2020)

Grupo de edad	Total		Hombres		Mujeres		En condición de pobreza		HLI	
	2018	2020	2018	2020	2018	2020	2018	2020	2018	2020
Secundaria (12 a 14 años)	88.9	89.5	89.0	89.1	88.7	90.0	87.3	88.7	81.5	83.6
Educación media superior (15 a 17 años)	81.6	81.1	79.3	79.0	83.8	83.4	76.7	76.9	61.1	67.1*
Licenciatura (18 a 24 años)	47.6	51.5*	46.2	50.1*	48.9	53.0*	38.4	43.0*	26.8	33.1*

\* Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto a 2018.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018* (INEGI, 2019) y la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021a).

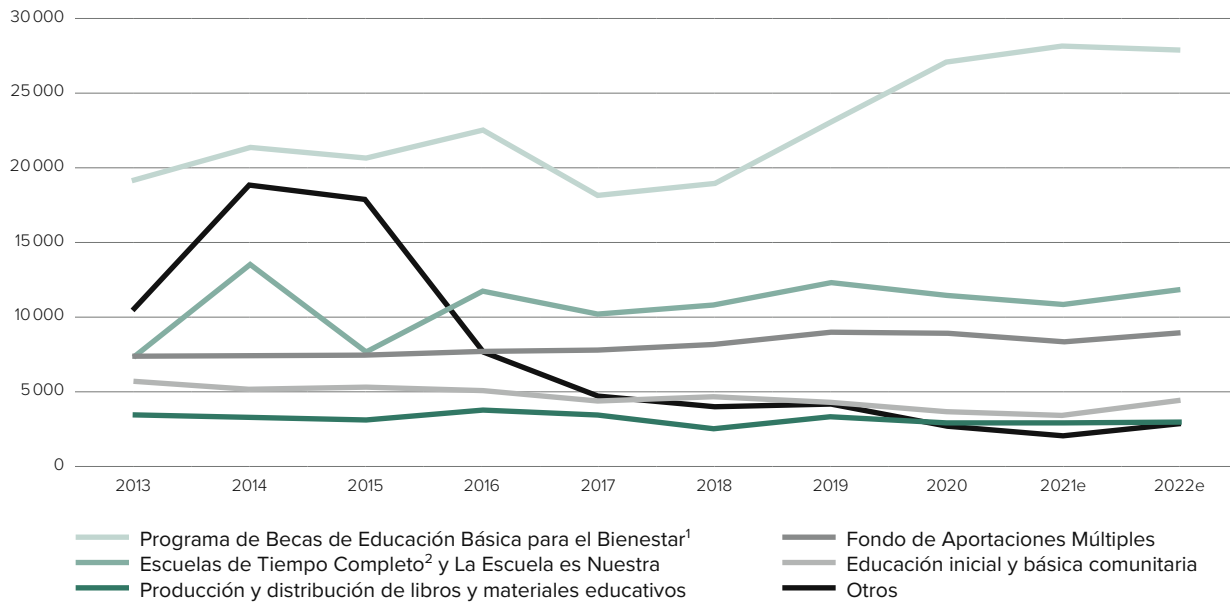
Aunque las políticas de creación de oportunidades para estos sectores de la población ya habían estado encaminadas al incremento de la oferta de servicios en la periferia de las grandes poblaciones y en regiones indígenas, en la administración actual se le imprimió mayor velocidad y apoyo mediante la creación de instituciones, el otorgamiento de becas a estudiantes y la valoración del aumento de la matrícula en las instituciones establecidas.

Respecto del otorgamiento de becas a estudiantes se registró un incremento considerable, alineado a una estrategia que busca allegar de recursos, sin intermediarios, a la población de los sectores históricamente discriminados y vulnerados en sus derechos, entre quienes se encuentra un segmento de población joven poco atendido pero etiquetado y vilipendiado a partir de la falta de oportunidades educativas y castigado por el desempleo (gráfica PH.1).





**Gráfica PH.1** Programas presupuestarios en educación básica con enfoque de equidad (2013-2022)  
(en millones de pesos a precios de 2018)



<sup>1</sup> Hasta 2019 fue Prospera, Programa de Inclusión Social.

<sup>2</sup> En 2021 se fusionó con el programa La Escuela es Nuestra, para efectos ilustrativos los montos se suman a partir de 2019 con la aparición de este último programa.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en la *Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2013-2020* (SHCP, 2021a), en el *Presupuesto de Egresos de la Federación 2021-2022* (SHCP, 2021b) e *Índice Nacional de Precios al Consumidor* (INEGI, 2022b).

Monitorear el indicador de población atendible permitirá, en parte, observar si dichas intervenciones son suficientes para imprimir un mayor impulso a la mejora continua, aunque se requieren estudios puntuales que permitan identificar otros factores relacionados a ello.

Las tasas de eficiencia terminal y de desafiliación (abandono) son 2 indicadores a partir de los cuales pueden valorarse también los resultados de la mejora continua de la educación. No obstante, como se mencionó en el apartado sobre el impacto de la pandemia, la dinámica de la población en época de contingencia afectó a los datos de forma poco convencional y contraintuitiva, por lo que conviene analizarlos con precaución y no realizar aseveraciones sobre su mejoría que resulten infundadas, aun cuando la primera lectura sea que la eficiencia terminal se incrementó en secundaria y media superior durante la pandemia, y que la desafiliación de los estudiantes en todos los niveles y tipos educativos disminuyó.

Frente a tal lectura, es importante enfatizar que los porcentajes siguen mostrando grandes brechas ante un referente que promueve que 100.0% de estudiantes logre egresar de un nivel o tipo educativo en el tiempo previsto o establecido, e impulsar estrategias que busquen esquemas de acompañamiento y convivencia escolar

orientados a favorecer la transición entre los niveles y tipos educativos, y disminuir la desafiliación escolar hasta conseguir 0.0% (tablas PH.5 y PH.6):

**Tabla PH.5** Tasa de eficiencia terminal por nivel o tipo educativo (2017-2018 a 2019-2020)

Nivel o tipo educativo	2017-2018	2018-2019	2019-2020
Primaria	97.5	96.2	96.0
Secundaria	86.0	86.3	88.5
Media superior	63.3	64.5	66.6

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio de los ciclos escolares 2018-2019 a 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021) y en las *Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas 2016-2050* (Conapo, 2018).

**Tabla PH.6** Tasa de desafiliación escolar por nivel o tipo educativo (2017-2018 a 2019-2020)

Nivel o tipo educativo	2017-2018	2018-2019	2019-2020
Primaria	0.5	0.7	0.4
Secundaria	4.6	4.8	2.7
Media superior	14.5	13.0	10.3

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (inicio de los ciclos escolares 2018-2019 a 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021) y en las *Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas 2016-2050* (Conapo, 2018).

Los datos del indicador de eficiencia terminal que se presentan en el capítulo 3 muestran que, tanto en educación primaria como secundaria, las y los estudiantes que asisten a escuelas ubicadas en localidades con alto o muy alto grado de marginación tienen menos probabilidades de concluir sus estudios en el tiempo previsto, en contraste con quienes acuden a escuelas de localidades con muy bajo, bajo o medio grado de marginación. En EMS sucede a la inversa: son aquellos de localidades con alto y muy alto grados de marginación quienes tienen mejor eficiencia terminal respecto a los de los contextos más favorecidos. Ello podría deberse a que son estudiantes que han venido superando las barreras que su contexto les ha impuesto.

En cuanto a la tasa de desafiliación escolar, la información desagregada por sexo, tipo de servicio y sostenimiento para el ciclo escolar 2019-2020 mostró que, en general, las mujeres se desafilian menos que los hombres en todos los niveles y tipos educativos; que las tasas pueden ser más altas en los servicios públicos comunitarios tanto en educación primaria como secundaria; y que en EMS esto ocurre más en los planteles de sostenimiento federal, características observables desde el ciclo escolar 2009-2010 (Mejoredu, 2021: 158). La desafiliación en educación primaria y secundaria privada, que se incrementó considerablemente en el ciclo escolar 2019-2020, debe seguir siendo monitoreada para descartar que haya sido un efecto del periodo de contingencia.



Entre los actores educativos que contribuyen al seguimiento de las problemáticas en los niveles meso del SEN se encuentran las y los supervisores escolares de EB. El indicador que se retoma muestra a los supervisores que pueden estar enfrentando sobrecargas de trabajo que les impiden cumplir de manera adecuada una amplia lista de funciones, que incluyen: vigilar el cumplimiento de las disposiciones normativas y técnicas aplicables; apoyar y asesorar a las escuelas para favorecer la comunicación entre escuelas, madres y padres de familia o tutores y comunidades; y promover la excelencia de la educación.

La información de los ciclos escolares 2018-2019 a 2020-2021 permite apreciar lo que puede ser un avance hacia la mejor distribución de escuelas en las zonas escolares, aunque no se observa un progreso contundente en que los supervisores cuenten con personal de asesor técnico pedagógico (ATP), figura educativa importante para que aquéllos realicen sus funciones, principalmente las de carácter sustantivo de acompañamiento pedagógico a docentes.

La importancia del indicador radica en que da cuenta de los antecedentes que contextualizan o limitan las decisiones y acciones en la educación, y permite monitorear los recursos humanos que apuntalan los procesos de gestión educativa y escolar. Desde el horizonte de mejora, se considera que la labor de las y los supervisores puede contribuir a una buena educación con justicia social, aceptable y común, pues ocupan un espacio en la estructura del SEN desde el cual se fomenta la participación y la toma de decisiones para elaborar políticas, programas y acciones educativas (tabla PH.7).

**Tabla PH.7** Supervisiones escolares integradas por más de 20 escuelas por nivel educativo y que cuentan con asesor técnico pedagógico (2018-2019, 2019-2020 y 2020-2021)

Nivel educativo	Total de supervisiones			% de supervisiones con más de 20 escuelas			% de supervisiones con más de 20 escuelas que cuentan con al menos un ATP		
	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Preescolar	4 073	4 121	4 123	12.5	11.9	11.3	53.7	59.8	59.0
Primaria	6 305	6 402	6 378	4.6	4.7	4.9	74.9	79.3	77.5
Secundaria	2 700	2 751	2 752	7.1	7.0	6.7	67.7	60.9	58.2
Multinivel	472	471	473	32.2	31.8	32.1	76.3	80.0	82.9

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (fin de los ciclos escolares 2017-2018 a 2019-2020 e inicio de los ciclos 2018-2019 a 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

## Hacia una educación con justicia social

La información que proviene de encuestas aplicadas en los hogares permite dimensionar mejor lo sucedido en la contingencia sanitaria, como es el caso de la tasa de asistencia escolar por grupos de edad entre 2018 y 2020. Se trata de un indicador para el seguimiento de los resultados de la mejora continua en la educación, que muestra la accesibilidad a los servicios educativos. Si bien no distingue el nivel al que cada persona asiste, da cuenta de los esfuerzos por posibilitar que se encuentren espacios donde se habilite el desarrollo integral de la población. Así como da indicios del producto de los esfuerzos de colaboración entre los actores involucrados, desde el nivel micro –el de las escuelas– hasta el macro –el ámbito de toma de decisiones sobre los sistemas educativos estatales y nacional–.

La información constata una disminución estadísticamente significativa en la asistencia escolar de estudiantes de 3 a 5 años (3.2 puntos porcentuales) y de 6 a 11 años (0.4 puntos porcentuales) entre 2018 y 2020, que afectó de manera diferenciada a las poblaciones. Por ejemplo, entre quienes tenían de 3 a 5 años fueron afectados tanto los niños como las niñas, con reducciones de 3.7 y 2.5 puntos porcentuales, respectivamente; quienes estaban en condición de pobreza presentaron una reducción de 2.9 puntos porcentuales; mientras que las y los hablantes de lengua indígena incrementaron su asistencia escolar en este grupo de edad en 9.2 puntos porcentuales, al pasar de 67.4 en 2018 a 76.6% en 2020.

No obstante, la desigualdad en las brechas de asistencia entre las subpoblaciones puede ser muy amplia:

- Las mayores diferencias en 2020 se encontraron entre la población en condición de pobreza respecto a la no pobre y no vulnerable: en el grupo de edad de 3 a 5 años la diferencia alcanzada fue de 33.6 puntos porcentuales (66.4% respecto a 100.0%); en el de 15 a 17 años fue de 35.2 (64.3% respecto a 99.5%); y en el de 18 a 24 años de 35.9 (25.5% respecto a 61.3%).
- Entre los HLI y quienes no lo son, si bien no hubo una diferencia significativa en el grupo de edad de 3 a 5 años, en el de 15 a 17 y en el de 18 a 24 años las diferencias en la asistencia escolar fueron de entre 24 y 26 puntos porcentuales (tabla PH.8).

El esfuerzo conjunto de los actores del SEN está dirigido a lograr la permanencia de las y los estudiantes hasta que completen sus trayectorias educativas ideales, de acuerdo con los diversos niveles y tipos educativos. El grado promedio de escolaridad (GPE) es una cifra que resume el avance educativo de la población. No obstante su sencillez, es un indicador sintético de resultados que muestra el desempeño histórico del sistema educativo y puede servir como una aproximación a los conocimientos y habilidades adquiridos por la población. El valor del indicador llega hasta los 12 grados de educación obligatoria, si se consideran 6 de primaria, 3 de secundaria y 3 de bachillerato, e incrementarse hasta 16 y 18 grados si se incluyen los 6 grados



de licenciatura completa. Se calcula a partir de información censal o muestral, que generalmente ofrece información confiable y robusta para dar cuenta de los beneficios de la educación y aprendizajes integrales. Se considera una aproximación al pilar del horizonte de mejora dirigido hacia una buena educación con justicia social, en su dimensión de aceptable y común, así como un referente para el análisis de la equidad, ya que sus desagregaciones por tipo de población permiten observar si la educación fue diferenciada, pertinente e inclusiva, de modo que impactó en los grados alcanzados por la población:

**Tabla PH.8** Tasa de asistencia escolar por grupos de edad (2018 y 2020)

Grupo de edad	Total		Hombres		Mujeres		En condición de pobreza		HLI	
	2018	2020	2018	2020	2018	2020	2018	2020	2018	2020
3 a 5 años	76.1	72.9*	75.9	72.2*	76.2	73.7*	69.3	66.4*	67.4	76.6*
6 a 11 años	98.8	98.4*	98.7	98.1*	98.8	98.7	98.0	97.5	96.5	97.3
12 a 14 años	93.5	92.8	92.8	92.3	94.2	93.4	90.3	89.8	82.0	81.9
15 a 17 años	74.2	73.6	73.1	71.0	75.4	76.3	66.6	64.3	50.3	48.8*
18 a 24 años	34.4	35.1	34.4	34.8	34.2	35.5	24.5	25.5*	11.6	12.0*

\* Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto a 2018.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018* (INEGI, 2019) y la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021a).

La información muestra que entre 2018 y 2020 hubo un incremento en el número de grados escolares cursados por la población de 15 años o más, al pasar de 9.4 a 9.6 grados, lo cual corresponde al primer grado de bachillerato, sin concluirlo. En este lapso el avance fue de 0.2 grados en el total nacional.

Los progresos registrados en el GPE entre la población en condición de pobreza son más veloces que el observado en el promedio nacional, lo cual ocurre en todos los grupos de edad –entre 0.3 y 0.6 grados de 2018 a 2020–, pero no son suficientes para reducir las brechas. Esto es importante ya que cuando los aprendizajes son relevantes y trascendentes habilitan a las personas para participar en la construcción de una sociedad de bienestar, pensar su realidad, cuestionarla, actuar para transformarla y afrontar mejor los futuros escenarios inciertos (Mejoredu, 2020: 58) (tabla PH.9).

Por otra parte, los esfuerzos orientados hacia la atención educativa de HLI parecen estar repercutiendo también en este indicador, pues en el grupo de edad de 15 a 24 años tuvo un avance significativo al pasar de 8.6 a 9 grados, que corresponde a secundaria concluida, aunque el de 55 a 64 años se estancó en cuarto grado de primaria entre 2018 y 2020. Ello muestra que las políticas de atención educativa están dirigidas a los segmentos de la población HLI más joven, revelando una perspectiva particular que orienta los recursos disponibles.

**Tabla PH.9** Grado promedio de escolaridad (2018 y 2020)

Grupo de edad	Total		Hombres		Mujeres		En condición de pobreza		HLI	
	2018	2020	2018	2020	2018	2020	2018	2020	2018	2020
15 a 24 años	10.5	10.7*	10.3	10.6	10.6	10.8*	9.7	10.0*	8.6	9.0*
25 a 34 años	11.1	11.4*	11.1	11.3	11.1	11.4*	9.1	9.6*	8.2	8.3
55 a 64 años	8.0	8.3*	8.5	8.7	7.5	7.9*	5.0	5.5*	4.1	4.4
15 o más años	9.4	9.6*	9.5	9.7	9.2	9.5*	7.5	7.9*	6.0	6.1

\* Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto a 2018.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018* (INEGI, 2019) y la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021a).

El análisis de la información del grado promedio de escolaridad por subpoblación –que se presenta en el capítulo 8– mostró otro aspecto de la desigualdad, pues pese a los avances, la diferencia entre las subpoblaciones sigue siendo amplia:

- Por ejemplo, mientras en 2020 el GPE de la población HLI de 15 a 24 años fue de 9 grados, alcanzó 10.8 grados entre quienes no lo eran.
- Algo similar se observa entre la población en condición de pobreza de ese mismo rango de edad, quienes alcanzaron 10 grados, mientras que las personas no pobres y no vulnerables llegaron a 12.1 grados. Asimismo, en el grupo de 55 a 64 años, quienes están en condición de pobreza tienen un GPE de 5.5 grados, mientras que los no pobres ni vulnerables alcanzan 12 grados. En ese mismo rango de edad, los HLI logran 4.4 grados de escolaridad frente a los 8.5 grados de quienes no son HLI.

La forma más extrema de rezago educativo es la condición de analfabetismo. Refiere a las personas que no saben leer ni escribir un recado y evidencia una enorme deuda social que se multiplica al ser el de la educación el requisito de entrada a otros derechos humanos. Éste es un indicador de resultados del dominio de mejora continua que da cuenta del alcance o no de los beneficios de la educación y aprendizajes integrales. Si bien los esfuerzos por parte del Estado mexicano para erradicar el analfabetismo datan de inicios del siglo xx,<sup>12</sup> esta condición sigue presente en la actualidad. El indicador muestra que los segmentos de población más afectados por son las personas mayores de 55 años, HLI, en condición de pobreza y mujeres (tabla PH.10).

La lentitud con la que disminuye este indicador y la evidente diferencia entre los datos sobre el grupo de población de 15 a 24 años sirven como muestra de un avance tendencial y exhibe la direccionalidad de las políticas educativas que abandonan

<sup>12</sup> José Vasconcelos impulsó desde la Secretaría de Educación Pública “La gran campaña alfabetizadora” (1921-1924), que fue el primer gran esfuerzo institucional dirigido a que la población aprendiera a leer y a escribir (Pineda, 2011: 60).



a las poblaciones de mayor edad. Tal vez ello se explique tomando en cuenta que las políticas educativas estaban íntimamente relacionadas con la formación de capital humano y no con el derecho a la educación. De adoptarse esta última perspectiva, los servicios dirigidos a la población joven y adulta deberían ser más significativos, integrales, dignos, participativos y libres, eficaces, relevantes y trascendentes para impactar en la mejora del indicador. Conviene realizar un cambio de discurso y de acciones, pues un sistema justo debe tender activamente a contrarrestar las desigualdades. Se recomienda elaborar intervenciones diferenciadas y pertinentes, que consideren las características asociadas con las barreras de acceso a la educación.

**Tabla PH.10** Porcentaje de población en condición de analfabetismo (2018 y 2020)

Grupo de edad	Total		Hombres		Mujeres		En condición de pobreza		HLI	
	2018	2020	2018	2020	2018	2020	2018	2020	2018	2020
15 a 24 años	1.4	1.0*	1.6	1.2*	1.2	0.9	2.5	1.7*	5.4	3.8
55 a 64 años	9.2	8.5*	7.0	6.4	11.1	10.4	18.6	17.0	35.6	33.7
15 o más años	5.7	5.3*	4.7	4.5*	6.6	6.1*	10.6	9.3*	23.5	22.5*

\* Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto a 2018.

**Fuentes:** Mejoredu, cálculos con base en la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018* (INEGI, 2019) y la *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* (INEGI, 2021a).

La inclusión e interculturalidad son también temas relevantes en la política educativa nacional. Encuentran su principal referente en el artículo 3o. de la Constitución, donde se señala que la educación será inclusiva “al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos”, e intercultural para “promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social” (Segob, 2021a).

Entre los indicadores que de forma específica dan cuenta de ello están los que muestran a la población que podría enfrentar barreras para el aprendizaje y la participación (BAP). Este estadístico puede encontrarse hasta el ciclo 2020-2021 bajo la etiqueta *Estudiantes con necesidades educativas especiales* (NEE) inscritos en las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria, junto a la proporción de éstos atendida por el personal de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)<sup>13</sup> y el indicador en donde se presenta la proporción de escuelas o planteles de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y media superior a las que asiste al menos un estudiante HLI, así como la correspondencia de la lengua materna entre docentes y sus estudiantes en las escuelas de servicio indígena.

<sup>13</sup> Que pueden ser nombrados de distinta forma en las entidades federativas.

El indicador de estudiantes que podrían enfrentar BAP, asisten a las escuelas de educación básica y son atendidos por USAER muestra los resultados de la gestión educativa y escolar alcanzados. Da cuenta del pilar del horizonte de mejora de una buena educación con justicia social, en su dimensión de equidad y del cumplimiento del derecho a la educación inclusiva, que sólo se puede alcanzar con la colaboración e integración vertical y horizontal de los actores e instituciones que conforman el SEN (UNESCO, 2020).

La contingencia sanitaria afectó la información que ofrece el indicador de una manera no prevista. Registró en el ciclo escolar 2020-2021 una disminución del número de estudiantes que enfrentan alguna barrera inscritos en las escuelas, principalmente de aquellos con algún tipo de discapacidad. Esta situación evidenció la fragilidad –y tal vez la poca pertinencia– del sistema de atención dispuesto para ellos en mediación con las decisiones familiares (tabla PH.11).

**Tabla PH.11** Estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en escuelas de educación básica por nivel educativo atendidos por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (2020-2021)

Nivel educativo	Estudiantes que enfrentan BAP			Atendidos por USAER <sup>2</sup>					
				Abs.			%		
	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Preescolar	116 448	124 253	88 145	72 934	81 264	63 767	62.6	65.4	72.3
Primaria	566 561	598 291	488 926	346 470	376 911	342 489	61.2	63.0	70.0
Secundaria	278 591	301 682	223 039	72 853	82 440	77 541	26.2	27.3	34.8

<sup>1</sup> Estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación registrados por las escuelas de educación básica.

<sup>2</sup> Estudiantes atendidos registrados por USAER.

Abs. Cifras absolutas.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (fin de los ciclos escolares 2017-2018 a 2019-2020 e inicio de los ciclos escolares 2018-2019 a 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

Si bien no se cuenta con información que permita conocer el motivo por el cual se incrementó la cantidad de alumnos atendidos por la USAER, mediante estudios adicionales puede explorarse si estuvo relacionado con la disminución de estudiantes que enfrentaban barreras ligadas a algún tipo de discapacidad.

Vale la pena reflexionar cuáles fueron los argumentos y en qué medida las familias y las comunidades escolares incidieron en la decisión de retirar de las escuelas a NNAJ con alguna discapacidad, así como la percepción de los propios estudiantes con BAP sobre esta decisión. A diferencia de lo que se observa en los indicadores de cobertura, donde las disminuciones se concentraron en los niveles de educación preescolar y el tipo de media superior, en este caso la reducción del número de estudiantes que enfrentan o pueden enfrentar BAP fue importante en todos los niveles: 24.3% en





preescolar, 13.7% en primaria y 19.9% en secundaria, entre los ciclos escolares 2018-2019 y 2020-2021. No obstante, el indicador de atención de USAER a estudiantes aumentó en ese mismo periodo: 9.7 puntos porcentuales en educación preescolar, 8.9 puntos porcentuales en educación primaria y 8.6 puntos porcentuales en educación secundaria. Aun así, el porcentaje de atención especializada sigue siendo bajo en los niveles de educación básica, sobre todo en secundaria (tabla PH.11).

Como se observa en otros indicadores, la asistencia de la población indígena durante la contingencia sanitaria no se vio afectada. El porcentaje de escuelas con al menos un estudiante HLI –que muestra la dispersión de este grupo de población y la diversidad de estudiantes en las escuelas mexicanas– aumentó de forma constante en educación inicial y preescolar, y se mantuvo en proporciones similares en primaria, secundaria y EMS entre los ciclos escolares 2018-2019 y 2020-2021 (tabla PH.12).

**Tabla PH.12** Porcentaje de escuelas con al menos un estudiante hablante de lengua indígena por nivel o tipo educativo (2018-2019 a 2020-2021)

Nivel educativo	Total de escuelas			Con al menos un estudiante HLI					
				Abs.			%		
	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Inicial*	5 915	5 176	5 187	843	892	984	14.3	17.2	19.0
Preescolar*	90 016	89 112	88 740	8 794	9 037	9 299	9.8	10.1	10.5
Primaria*	96 570	96 265	95 996	12 939	12 724	12 880	13.4	13.2	13.4
Secundaria*	39 863	40 237	40 566	4 060	4 346	4 267	10.2	10.8	10.5
Media superior	18 030	18 098	18 006	2 597	2 857	2 826	14.4	15.8	15.7

\* Datos correspondientes al fin del ciclo escolar anterior.

Abs. Cifras absolutas.

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (fin de los ciclos escolares 2017-2018 a 2019-2020 e inicio de los ciclos escolares 2018-2019 a 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

El indicador de distribución porcentual de las escuelas indígenas según correspondencia entre la lengua materna de estudiantes y la de docentes muestra una condición básica para el desarrollo de la práctica pedagógica que puede tener implicaciones en el desarrollo integral de estudiantes. Encuentra su sustento en el artículo 3o. de la Constitución y en el artículo 11 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, donde se señala que debe garantizarse que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, adoptando las medidas necesarias para que el sistema educativo asegure la práctica y uso de su lengua (Cámara de Diputados, 2022). El tema que se aborda mediante el indicador permite una aproximación a ambos pilares del horizonte de mejora –una buena educación con justicia social y una educación al alcance de todas y todos–, ya que da cuenta de una educación aceptable y común, equitativa y disponible.

El porcentaje de escuelas donde la lengua materna de las y los docentes coincide con la de sus estudiantes –la cual sólo puede calcularse en los servicios indígenas de preescolar y primaria–, registró un aumento constante, aunque lento, alcanzando 75.6% en educación preescolar y 82.4% en primaria para el ciclo 2020-2021. El indicador también exhibe la multiculturalidad en las aulas, pues muestra en una de sus desagregaciones la proporción en la que la lengua materna de los docentes coincide sólo con la de algunos estudiantes, donde también se aprecia un incremento en el porcentaje respecto al año base, lo cual lleva a referir a este como un fenómeno estable en el SEN (tabla PH13).

**Tabla PH.13** Escuelas preescolares y primarias indígenas por correspondencia de la lengua materna de los estudiantes y la de los docentes (2018-2019 a 2020-2021)

Nivel educativo	Total de escuelas indígenas			% de escuelas donde la lengua materna de los docentes coincide con la de algunos estudiantes			% de escuelas donde la lengua materna de los docentes coincide con la de todos los estudiantes		
	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Preescolar	9 826	9 875	9 880	1.0	1.4	1.6	73.7	75.5	75.6
Primaria	10 275	10 288	10 308	1.8	2.5	3.0	81.1	81.9	82.4

**Fuente:** Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (fin de los ciclos escolares 2017-2018 a 2019-2020 e inicio de los ciclos escolares 2018-2019 a 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

Las políticas de atención pueden encontrarse en los procesos de ingreso al servicio docente, donde se distingue y evalúa a maestras y maestros que son HLI; también en la formación inicial que se otorga sobre todo en las escuelas normales, a partir de las licenciaturas en educación preescolar o primaria con enfoque intercultural bilingüe; y en las que forman a docentes para el medio indígena en el sistema de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) –a las que asisten profesores en servicio– y cuya matrícula en el ciclo escolar 2019-2020 contaba con 10 122 estudiantes (Mejoredu, 2022).

Desafortunadamente, hasta el actual ciclo escolar se carece de mucha información sobre la formación y desarrollo profesional de las y los docentes mexicanos. Se espera que puedan obtenerse datos más relevantes que permitan dar mejor cuenta de la pertinencia de la formación inicial y continua que reciben.

Un indicador muy elemental –el perfil de directivos y docentes– muestra entre sus variables el porcentaje de éstos que al menos están titulados de licenciatura. Este valor corresponde a un indicador del resultado del acceso de docentes a la formación mínima establecida para el ingreso al servicio magisterial. La información es una aproximación sobre el logro alcanzado mediante el impulso de 2 tipos de políticas educativas: las relativas a los programas para la nivelación del magisterio y las del ingreso al servicio docente, que incluyen como criterio inicial para la participación en el proceso la acreditación de estudios de licenciatura –en educación básica–



o educación superior –en educación media superior–, de acuerdo con los artículos 39 y 57 de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (Segob, 2019b). Aunque se trata de una aproximación lejana, puede decirse que da cuenta del pilar del horizonte de mejora *una educación al alcance de todas y todos*, en su dimensión de disponibilidad, pues valora la existencia de docentes con una formación específica. Sería deseable que la información ahora faltante diera cuenta del pilar *una buena educación con justicia social*.

Los datos muestran un comportamiento esperado de avance paulatino entre los ciclos 2018-2019 y 2020-2021 en educación básica del orden de un punto porcentual de incremento entre directivos y docentes con al menos título de licenciatura, que es más acelerado entre docentes de especialidades –1.6 puntos entre los ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020 y 2.7 puntos porcentuales entre 2019-2020 y 2020-2021–. En EMS el avance fue de alrededor de 0.5 puntos entre los 3 ciclos escolares, pero su valor (95.7%) se acerca más al ideal de 100.0% (tabla PH.14).

**Tabla PH.14** Porcentaje de docentes y directivos titulados al menos de licenciatura, por tipo educativo (2018-2019 a 2020-2021)

Tipo educativo		Total de docentes o directivos			% al menos titulados		
		2018-2019	2019-2020	2020-2021	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Educación básica	Directivos sin grupo	105 052	105 341	104 539	85.1	86.2	87.1
	Docentes	1177 772	1179 435	1165 248	81.2	82.2	83.6
	Personal docente de especialidad	167 335	169 876	163 215	72.6	74.2	76.8
Educación media superior	Docentes	298 034	298 934	291 809	94.9	95.2	95.7

Nota: en la categoría de docentes de educación básica se incluye a los directivos con grupo.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las *Estadísticas Continuas del Formato 911* (fin de los ciclos escolares 2017-2018 a 2019-2020 e inicio de los ciclos escolares 2018-2019 a 2020-2021) (SEP-DGPPYEE, 2021).

## Avances y retos

La información de este primer conjunto de indicadores considerados como prioritarios para el seguimiento de la mejora continua de la educación muestra que durante los 3 ciclos escolares analizados el SEN y sus resultados tuvieron mejoría, a pesar de la pandemia. Esto puede advertirse en el incremento del grado promedio de escolaridad de la población y la reducción del porcentaje de personas en condición de analfabetismo. También se registran avances en los servicios indispensables para garantizar mínimamente el funcionamiento de las escuelas y un entorno seguro y digno para el aprendizaje –electricidad, agua potable, sanitarios y servicio para lavado de manos–; en las condiciones de trabajo de los supervisores escolares, al disminuir la proporción de quienes tienen bajo su responsabilidad más de 20 centros; y en el

servicio indígena, una mejora en las condiciones en que se desarrolla la práctica pedagógica en sus aulas al aumentar la correspondencia entre la lengua indígena hablada por docentes y por estudiantes. Los avances se distinguen también en el número de maestras y maestros formados que cuentan al menos con título de licenciatura.

No obstante, sería deseable que se incrementaran los progresos hacia la mejora de la educación mediante políticas más pertinentes, dirigidas a grupos de población específicos, para que logren acortarse las brechas que aún persisten entre ellos, datos sobre los cuales se abunda a lo largo de esta publicación.

Los retos que la pandemia ha dejado se observan en la cobertura neta y en la asistencia escolar de la población en general y, particularmente, las de quienes pueden enfrentar BAP o están en condición de pobreza.

En el caso de los indicadores cuyo comportamiento estuvo influenciado por el periodo de emergencia sanitaria, será preciso analizar en los ciclos escolares subsecuentes si las conclusiones extraídas en esta edición se sostienen o si se observa un cambio de tendencia que impacte el seguimiento de la mejora continua de la educación a través de éstos. Estos cambios pueden también dar cuenta de la debilidad de los servicios del SEN ante las contingencias y las dificultades para reorientar un sistema de enormes dimensiones cuando es necesario, como ocurrió en otras partes del mundo.

Desafíos de otra naturaleza son los que enfrenta el equipo que desarrolla los indicadores educativos, pues se requiere más y mejor información sobre rubros importantes para dar seguimiento a todos los campos de acción en los que la mejora continua de la educación puede ser observada, y así mostrar aquellos que deben ser atendidos de manera prioritaria.



## Referencias

- Arteaga M. P. (2022, octubre). El potencial pedagógico de las escuelas multigrado. *Educación en Movimiento* 1(10): 13-20. <[https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/B10\\_Boletin.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/B10_Boletin.pdf)>.
- Cámara de Diputados (2019, 30 de septiembre). Ley General de Educación. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>>.
- (2021, 28 de mayo). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>>.
- (2022, 28 de abril). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Diario Oficial de la Federación. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>>.



- Conapo. Consejo Nacional de Población (2018). *Proyecciones de Población de México y de las Entidades Federativas, 2016-2050 y Conciliación demográfica de México, 1950-2015* [base de datos].
- Fiske, E. y Ladd, H. (2015). Education Equity in an International Context. En *Handbook of Research in Education Finance and Policy*: 264-277.
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2011). Sistema de Consulta de Integración Territorial 2010 (SCITEL) [base de datos].
- \_\_\_\_ (2019). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2018* [base de datos].
- \_\_\_\_ (2020a). *Encuesta Nacional Agropecuaria 2019* [informe de resultados]. <<https://www.inegi.org.mx/programas/ena/2019/>>.
- \_\_\_\_ (2020b) *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2019* [base de datos].
- \_\_\_\_ (2021a) *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020* [base de datos].
- \_\_\_\_ (2021b). Sistema de Consulta de Integración Territorial 2021 (SCITEL) [base de datos].
- \_\_\_\_ (2022a). *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación 2021* [base de datos].
- \_\_\_\_ (2022b). *Índice Nacional de Precios al Consumidor*. <<https://www.inegi.org.mx/temas/inpc/>>.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>>.
- \_\_\_\_ (2021). *Construir el futuro de la educación en México. Hacia una agenda de política educativa nacional*. <[https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/agenda\\_politica.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/agenda_politica.pdf)>.
- \_\_\_\_ (2022). *La formación de los profesionales de la educación. Cifras del ciclo escolar 2019-2020* <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Formacion-profesional-mex22.pdf>>.
- Pineda, R. M. (2013). *Andar por la vida sin saber leer sí es batalla. Participación de personas analfabetas en una sociedad letrada*. México: Universidad de Guadalajara. Disponible en <<http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgrados/pdf/2011/andarxvida.pdf>>.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de Educación* (12). <<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5093/4172>>.
- SEP-DGPPYEE. Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2021). *Estadísticas Continuas del Formato 911* (ciclos escolares 2017-2018 a 2020-2021) [base de datos].
- Segob. Secretaría de Gobernación (2019a, 30 de septiembre). Decreto por el que se expide la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación. Diario Oficial de la Federación. <[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573859&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573859&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0)>.

- (2019b, 30 de septiembre). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Diario Oficial de la Federación. <[https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM\\_300919.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf)>.
- (2019c, 30 de septiembre). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Diario Oficial de la Federación. <[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0)>.
- SHCP. Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2021a). *Cuenta de la Hacienda Pública Federal 2013-2020*. <[https://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/es/PTP/Datos\\_Abiertos](https://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/es/PTP/Datos_Abiertos)>.
- (2021b). *Presupuesto de Egresos de la Federación 2021-2022*. <[https://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/es/PTP/Datos\\_Abiertos](https://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/es/PTP/Datos_Abiertos)>.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020-América Latina y el Caribe-Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>>.

*Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Edición 2022: cifras del ciclo escolar 2020-2021* es una publicación digital de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Noviembre de 2022



**GOBIERNO DE  
MÉXICO**



**MEJOREDU**  
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA  
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN