
2

CONDICIONES ESCOLARES PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La escuela¹ es el lugar en el que se materializa la obligación que tiene el Estado mexicano de brindar educación, la cual, conforme al marco jurídico vigente, debe ser de calidad para garantizar el máximo logro de aprendizajes de los educandos. El artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) señala que el Estado (federación, estados y municipios) debe garantizar la calidad en la educación obligatoria mediante “los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos”. En concordancia con ello, la Ley General de Educación (LGE) refiere la obligación del Estado de “prestar servicios educativos de calidad” (artículo 3º) en el marco del federalismo y la concurrencia en la distribución de la función social educativa que se establece tanto en la CPEUM como en la LGE.

En el artículo 32 de la LGE se mandata a las autoridades educativas que lleven a cabo acciones orientadas a “establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos”; se define que esas acciones deben dirigirse, preferentemente, “a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrentan condiciones económicas y sociales de desventaja”. Para lo anterior, en el artículo 33 se enuncia que las autoridades educativas deben atender de manera especial “mediante la asignación de elementos de mejor calidad” a las escuelas ubicadas en localidades aisladas, zonas urbanas marginadas o comunidades indígenas (fracción I); desarrollar programas de apoyo a docentes que trabajan en localidades aisladas o zonas urbanas marginadas para fomentar su arraigo y cumplir con el calendario escolar (fracción II), y dotar de materiales educativos en lenguas indígenas a las escuelas en donde asiste mayoritariamente población indígena (fracción XIII), entre otras acciones.

¹ En la política educativa actual la escuela se define como el “conjunto organizado de recursos humanos y físicos que funciona bajo la autoridad de un director o responsable, destinado a impartir educación a estudiantes de un mismo nivel educativo y con un turno y horario determinados” (SEP, 2013).

Más recientemente (diciembre de 2014), la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) destaca también en su artículo 57 la obligación conjunta que tienen las autoridades de distintos niveles de gobierno de garantizar la calidad educativa al:

- ♦ Establecer las condiciones necesarias, como “la relevancia y pertinencia del currículo, la disposición de la infraestructura y equipamiento adecuados para el aprendizaje y para las prácticas de enseñanza, la evaluación docente, entre otras” (fracción IV).
- ♦ “Destinar recursos humanos, materiales y presupuestarios adecuados y suficientes” (fracción V).
- ♦ “Adaptar el sistema educativo a las condiciones, intereses y contextos específicos de niñas, niños y adolescentes para garantizar su permanencia en el sistema educativo” (fracción VI).
- ♦ “Prestar servicios educativos en condiciones de normalidad mínima”; esto es, cubriendo “el conjunto de condiciones indispensables que deben cumplirse en cada escuela para el buen desempeño de la tarea docente y el logro del aprendizaje de los educandos” (fracción VIII).
- ♦ “Fomentar la convivencia escolar armónica y la generación de mecanismos para la discusión, debate y resolución pacífica de conflictos” (fracción X).
- ♦ “Garantizar el pleno respeto al derecho a la educación y la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad [...] desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado” (fracción XIII).
- ♦ “Establecer mecanismos para la expresión y participación de niñas, niños y adolescentes”, para “atender y tomar en cuenta sus intereses y preocupaciones en materia educativa” (fracción XV).
- ♦ “Administrar la disciplina escolar de modo compatible con la dignidad humana”, impidiendo que atente “contra la vida o la integridad física o mental de niñas, niños y adolescentes” (fracción XVII).
- ♦ “Erradicar las prácticas pedagógicas discriminatorias o excluyentes que atenten contra la dignidad humana o integridad, especialmente los tratos humillantes y degradantes” (fracción XVIII).²

Como puede verse, en la legislación nacional se establecen algunos referentes de las características y condiciones con que debe ofrecerse la educación obligatoria, y se definen acciones afirmativas y compensatorias que han de implementarse a fin de asegurar una igualdad sustantiva para que todas las niñas, niños y adolescentes (NNA) ejerzan su derecho a la educación, bajo el reconocimiento de la existencia de asimetrías sociales y económicas de origen.³

² Para complementar esto, hay que recordar que la LGE en su artículo 14 fracción XI bis refiere que es obligación de las autoridades federales y locales corroborar que el trato que los educadores dan a los educandos sea de respeto a sus derechos, y que el artículo 42 señala que se deben tomar medidas para asegurar la integridad física, psicológica y social de los educandos sobre la base del respeto a su dignidad.

³ En el marco jurídico internacional también hay elementos que configuran el derecho a la educación y orientan la acción pública, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (1965), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) y el Marco de Acción de Dakar (2000).

2.1 ¿Por qué es importante evaluar las condiciones de las escuelas?

El Estado y sus instituciones, al ser garantes del derecho a la educación, no limitan su responsabilidad a ofrecer espacios educativos y docentes; deben procurar las condiciones que promuevan el máximo logro de aprendizaje de los educandos, ya que el derecho a la educación implica el derecho a aprender. Desde esta perspectiva, la educación no sólo debe ser asequible y accesible, sino que debe cumplir con características que aseguren su *aceptabilidad* y su *adaptabilidad* (Tomasevski, 2004b).

La *aceptabilidad* de la educación se refiere a un conjunto de criterios sobre la calidad de los servicios educativos y que tienen que ver tanto con la seguridad y la salud en la escuela —entendida como un espacio en donde se promueve el desarrollo integral de los educandos y se respetan todos sus demás derechos humanos—, como con aquellos aspectos directamente relacionados con los fines educativos, tales como la asistencia regular de los docentes, la disposición oportuna de los materiales curriculares y el aprovechamiento del tiempo escolar en actividades de aprendizaje. La *adaptabilidad* implica que la escuela se adecue a las características de sus estudiantes y sus contextos, por ejemplo, ofreciendo educación bilingüe en la lengua oficial del país y en la lengua originaria en el caso de los niños y niñas indígenas, o ajustando el calendario escolar y los horarios de clase en determinados contextos, como los de migración referidos en el capítulo 6 de este informe.

La evaluación de las condiciones escolares se realiza con la finalidad de ofrecer información que oriente la acción pública para asegurar que todas las escuelas y, por tanto, todos los estudiantes cuenten con condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje, lo cual es indispensable para garantizar igualdad de oportunidades educativas.

2.2 ¿Cuál es el marco básico de operación de las escuelas?

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) lleva a cabo la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA),⁴ la cual busca conocer la medida en que las escuelas que imparten educación obligatoria en el país cuentan con condiciones básicas para su operación y funcionamiento. Esta evaluación parte de un “marco básico” que incluye 68 condiciones referidas a siete ámbitos y 21 dimensiones (ver cuadro 2.1).

⁴ ECEA es una evaluación cuatrienal por nivel educativo, y se aplicó por primera vez en primaria en el ciclo escolar 2014-2015.

Cuadro 2.1

Ámbitos y dimensiones del “marco básico” de operación de las escuelas (ECEA)

Ámbitos	Dimensiones
1) Infraestructura para el bienestar y aprendizaje de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Servicios básicos en el plantel ▪ Espacios escolares suficientes y accesibles ▪ Condiciones básicas de seguridad e higiene
2) Mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobiliario suficiente y adecuado ▪ Equipamiento de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje
3) Materiales de apoyo educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Materiales curriculares existentes (plan y programas de estudio, libros de texto gratuito, libros para el maestro) ▪ Materiales didácticos existentes (materiales de apoyo para la implementación del currículo, acervos bibliográficos escolares y de aula)
4) Personal que labora en las escuelas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perfil profesional de directores y docentes de acuerdo a su función ▪ Personal suficiente y que permanece durante el ciclo escolar ▪ Oportunidades de actualización profesional en la escuela
5) Gestión del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso efectivo del tiempo para la implementación del currículo ▪ Práctica docente orientada al aprendizaje ▪ Estrategias de seguimiento y apoyo a la práctica docente y a los estudiantes
6) Organización escolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existencia de trabajo colegiado ▪ Visión común de los docentes sobre la escuela ▪ Participación de los padres de familia ▪ Prácticas de admisión en la escuela
7) Convivencia escolar para el desarrollo personal y social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relaciones interpersonales positivas ▪ Prácticas de disciplina que respetan los derechos de los estudiantes y manejo pacífico de conflictos ▪ Participación activa de los estudiantes ▪ Prácticas de inclusión hacia los estudiantes de la escuela.

Los criterios o referentes que se utilizan provienen principalmente de la normatividad y los planteamientos de la política educativa que rigen el funcionamiento de las escuelas; a partir de ellos se formularon estándares que son las condiciones básicas que se utilizan en esta evaluación.

El marco básico de ECEA se entiende como el “mínimo irreductible” del derecho a la educación, por lo que se espera que todas las escuelas, independientemente de dónde se ubiquen, del tipo de servicio que ofrezcan y de la población que atiendan, cuenten, cuando menos, con esas condiciones.

El marco básico de operación de las escuelas que utiliza ECEA se concibe integralmente, pues reconoce que hay interdependencia entre las condiciones que lo componen; por ejemplo, las de infraestructura escolar afectan los procesos de organización escolar y viceversa (muestra de ello puede ser la relación entre la disponibilidad en la escuela de un espacio físico para reuniones de docentes y la frecuencia del trabajo colegiado); por ello, no es suficiente con que las escuelas cumplan con unas y no con otras. No obstante, es posible valorar cada una por separado con fines analíticos.⁵

⁵ Para más información sobre los componentes de esta evaluación, se recomienda ingresar al sitio: <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/ecea>

2.3 ¿En qué condiciones operan las escuelas primarias?

Como se ha comentado en el primer capítulo de este informe, en México, la educación primaria se ofrece a la población en edad de cursarla (típicamente en el rango de los 6 a los 11 años) en tres tipos de servicio o modalidades: general, indígena y comunitaria. Esta última opera prioritariamente en localidades de menos de 100 habitantes (con alto o muy alto grado de marginación) en las que el servicio educativo es ofrecido por jóvenes sin formación profesional docente⁶ que son capacitados para trabajar en grupos multigrado; esto es, grupos en donde hay alumnos que estudian distintos grados escolares. Las escuelas de modalidad indígena se ubican en localidades rurales donde reside población indígena con alto o muy alto grado de marginación, las cuales, según la cantidad de estudiantes, se organizan en grupos unigrado o multigrado; estas escuelas deben estar a cargo de personal docente que domine la lengua de la localidad, para que pueda enseñarla y emplearla de manera cotidiana. Por último, las escuelas generales operan en el resto de las localidades, por lo que hay tanto urbanas como rurales (las primeras suelen tener grados medio, bajo o muy bajo de marginación, y las segundas, alto o muy alto), y dependiendo de la cantidad de estudiantes tiene un docente por grado o grupos multigrado.⁷ Por lo que hace al sostenimiento, en este nivel educativo 91% de las escuelas son públicas, y en ellas se atiende a 92% de los niños y niñas matriculados en los últimos tres grados del nivel, foco de atención de ECEA.

En 2014, el INEE llevó a cabo la evaluación de las condiciones básicas de escuelas primarias en una muestra nacional representativa de seis tipos de plantel: generales multigrado, generales no multigrado, indígenas multigrado, indígenas no multigrado, comunitarias y privadas. Oaxaca declinó su participación, por lo que se evaluaron escuelas de sólo 31 entidades federativas.

En el cuadro 2.2 se presenta la distribución de escuelas primarias por tipo de servicio a nivel nacional para el ciclo escolar 2013-2014. El número de escuelas en la tabla es el que se representa con los resultados de ECEA.

Cuadro 2.2

Distribución de escuelas primarias por tipo (31 entidades federativas), ciclo escolar 2013-2014.*

Tipo de escuela	Número de escuelas
Comunitaria	10 475
Indígena multigrado	5 620
Indígena no multigrado	2 748
General multigrado	23 322
General no multigrado	42 893
Privada	8 558
Total nacional	93 616

* Se excluye Oaxaca.

⁶ A estos jóvenes se les denomina Líderes para la Educación Comunitaria (LEC), y generalmente se les contrata por uno o dos años. Las primarias comunitarias son administradas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

⁷ En ECEA se consideró que una escuela era multigrado cuando todos los docentes atendían estudiantes de más de un grado escolar.

Los resultados de esta evaluación revelan la deficiencia y desigualdad con las que está operando el sistema educativo, que lejos de implementar medidas de equidad como las señaladas normativamente, reproduce un círculo de pobreza al brindar servicios de menor calidad a las poblaciones que se encuentran en mayor desventaja social. Para este informe, se hace una selección de los resultados más significativos tratando de abarcar todos los ámbitos o aspectos que se evaluaron.⁸

Condiciones materiales de la infraestructura escolar

Como se observa en el cuadro 2.3, la mayor parte de las escuelas primarias (91.7%) ocupa inmuebles que fueron construidos con fines educativos, pero una proporción importante tiene paredes o techos de materiales no durables. De acuerdo con la información proporcionada por los directores o los Líderes para la Educación Comunitaria (LEC), 1 de cada 5 escuelas (20.8%) tiene la mayor parte del techo de lámina de asbesto, metal, cartón, palma o carrizo, o éste es inexistente, situación que se acentúa entre las escuelas generales multigrado (23.5%), indígenas (26.4% de las no multigrado y 33.5% de las multigrado) y comunitarias (54.7%). En el caso de los muros, de nuevo las mayores carencias se encuentran en las escuelas indígenas (7.1 y 17.4%) y comunitarias (19.1%), que reportan que la mayoría de sus paredes son de tablarroca, lámina, madera, o incluso no las tienen. En relación con los pisos, destaca que 7% de las escuelas indígenas (multigrado y no multigrado) y 19.3% de las comunitarias los tiene de tierra o materiales movibles. Es importante observar el contraste que hay en relación con las escuelas privadas, pues si bien entre ellas hay una alta proporción que opera en inmuebles adaptados (27.7%), éstos tienen principalmente muros de ladrillo, tabique, block o concreto (96.7%) y techos de losa de concreto (84%), tabique, ladrillo, madera o teja (11.1%); prácticamente todas estas escuelas tienen piso de concreto con o sin algún recubrimiento (99.3%).

Servicios básicos en los planteles

En relación con los servicios básicos, en el cuadro 2.4 se observa que en las escuelas; 97.8% dispone de agua todos los días de la semana y 99.1% de energía eléctrica. En el caso de las primarias generales, una tercera parte de las no multigrado carece de agua algunos días o todos, y 7.5% está en esa situación respecto de energía eléctrica; en las generales multigrado las circunstancias son aún peores: 44.1 y 18.8% carece de agua o energía eléctrica algunos días respectivamente. Pero de nuevo las condiciones más desfavorables se registran en las escuelas indígenas y comunitarias,

⁸ Los resultados se obtuvieron a partir del reporte de los informantes (directores de escuela, docentes, LEC y estudiantes de 4º, 5º y 6º grados) mediante cuestionarios autoaplicados, así como por medio de una entrevista personal a un representante de la Asociación de Padres de Familia de cada escuela incluida en la muestra. En la página web del Instituto se encuentra un reporte general de resultados, y en el primer semestre de 2016 se publicarán ahí mismo cuatro informes temáticos por extenso.

Cuadro 2.3
 Porcentaje de escuelas según características y tipos de materiales de construcción, nacional y por tipo de escuela

Tipo de escuela	Tipo de construcción que ocupa la escuela			Materiales de construcción de la escuela						
	Construida con fines educativos	Espacio adaptado	Aula móvil	No tiene	Losa de concreto	Techos			Lámina de cartón	Palma o carrizo
						Tabique, ladrillo, madera o teja	Lámina de asbesto, metálica	Lámina de cartón		
Comunitaria	79.0	21.0	0.0	0.0	37.6	7.7	50.0	4.4	0.3	
Indígena multigrado	83.3	14.2	2.5	0.0	63.4	3.1	32.4	1.1	0.0	
Indígena no multigrado	92.6	7.4	0.0	0.0	69.3	4.3	25.0	1.4	0.0	
General multigrado	96.9	3.1	0.0	0.4	69.7	6.8	23.1	0.0	0.0	
General no multigrado	97.0	3.0	0.0	0.0	79.3	8.5	12.0	0.2	0.0	
Privada	71.6	27.7	0.7	0.0	84.0	11.1	4.9	0.0	0.0	
Total nacional	91.7	8.1	0.2	0.1	71.5	7.7	20.0	0.7	0.0	

Tipo de escuela	Materiales de construcción de la escuela										
	Paredes o muros					Pisos					
	No tiene	Ladrillo, tabique o block	Concreto	Adobe	Tablarroca	Lámina	Madera	Tierra o materiales removibles	Concreto sin recubrimiento	Concreto con recubrimiento	
Comunitaria	1.3	48.7	21.1	11.1	0.0	3.6	14.2	19.3	38.5	42.2	
Indígena multigrado	8.3	64.2	14.2	4.2	2.1	0.1	6.9	7.1	56.8	36.1	
Indígena no multigrado	3.4	67.4	21.7	3.8	1.7	0.0	2.0	7.3	58.1	34.6	
General multigrado	1.0	81.6	9.6	6.6	1.1	0.1	0.0	2.0	47.7	50.3	
General no multigrado	0.8	84.7	12.2	1.6	0.4	0.3	0.0	0.8	41.5	57.7	
Privada	0.0	81.5	15.2	2.1	0.5	0.0	0.7	0.7	7.5	91.8	
Total nacional	1.4	77.9	13.2	4.2	0.7	0.5	2.1	3.7	41.0	55.3	

de las cuales más de la mitad no tiene agua todos los días de la semana, y entre una tercera parte y casi la mitad carecen de energía eléctrica. Estas condiciones se explican en gran parte por las características de infraestructura de las localidades, pues ese tipo de escuelas suelen estar ubicadas en comunidades rurales con altos o muy altos grados de marginación, que en ocasiones no disponen de servicios públicos.

Cuadro 2.4

Porcentaje de escuelas según disponibilidad de agua y energía eléctrica, nacional y por tipo de escuela

Tipo de escuela	Días a la semana que hay agua			Días a la semana que hay energía eléctrica durante la jornada escolar		
	Ninguno	Algunos días de la semana	Todos los días de la semana	Ninguno	Algunos días de la semana	Todos los días de la semana
Comunitaria	24.7	29.5	45.8	41.8	4.7	53.5
Indígena multigrado	14.8	49.6	35.6	12.4	28.7	58.9
Indígena no multigrado	5.5	46.4	48.1	4.0	29.3	66.7
General multigrado	2.9	41.2	55.9	7.7	11.1	81.2
General no multigrado	1.6	32.1	66.3	0.7	6.8	92.5
Privada	0.0	2.2	97.8	0.0	0.9	99.1
Total nacional	5.1	32.6	62.3	7.7	9.0	83.3

Espacios escolares de apoyo al currículo y para el desarrollo de actividades de directores y docentes

Como puede verse en el cuadro 2.5, no todos los tipos de escuela disponen de espacios físicos para apoyar el desarrollo y la implantación del currículo, y la realización de actividades propias de docentes y directivos.⁹ Por ejemplo, 73% de las escuelas privadas cuenta con biblioteca escolar, pero esto ocurre en menos de la mitad de las primarias generales no multigrado (46.4%) y multigrado (34.8%), y en menos de la cuarta parte de las indígenas multigrado (22.1%) y no multigrado (16.8%). Casi 2 de cada 3 escuelas privadas (63.7%) cuentan con aula de medios, pero esto es cierto sólo para 30.9% de las generales no multigrado, 11.4% de las escuelas indígenas no multigrado y 3 de cada 100 (2.9%) de las indígenas multigrado. Tienen cancha deportiva entre 67 y 68% de las escuelas generales no multigrado y privadas, entre 50 y 60% de las indígenas (multigrado y no multigrado) y menos de la mitad (43.7%) de las generales multigrado. Tienen patio o plaza cívica 9 de cada 10 escuelas privadas, 8 de cada 10 generales no multigrado, 3 de cada 5 generales multigrado y una tercera parte o menos de las escuelas indígenas. Prácticamente todas las escuelas privadas (99.6%) disponen de oficina de dirección, lo mismo que 78.8% de primarias generales no multigrado, pero en el caso de las generales multigrado e indígenas —multigrado y no multigrado— estas proporciones son sensiblemente menores (19.2, 6.6 y 38.2%, respectivamente). Por último, la sala de maestros, es un espacio prácticamente

⁹ En estos datos se excluye a las escuelas comunitarias.

inexistente en todos los tipos de escuela, con excepción de las privadas, de las cuales poco más de la mitad (53.1%) dispone de un espacio de trabajo para los docentes, así como 7.2% de las generales no multigrado.¹⁰

Cuadro 2.5

Porcentaje de escuelas según disponibilidad de espacios físicos, nacional y por tipo de escuela

Tipo de escuela	Con biblioteca escolar	Con aula de medios	Con cancha deportiva	Con patio o plaza cívica	Con oficina de dirección	Con sala de maestros
Indígena multigrado	22.1	2.9	50.2	33.7	6.6	0.0
Indígena no multigrado	16.8	11.4	59.1	31.2	38.2	0.9
General multigrado	34.8	6.5	43.7	57.4	19.2	0.4
General no multigrado	46.4	30.9	67.2	81.8	78.8	7.2
Privada	73.0	63.7	68.0	93.6	99.6	53.1
Total nacional	43.3	24.9	59.3	71.4	58.2	9.3

Infraestructura sanitaria, y agua para la higiene personal y para beber

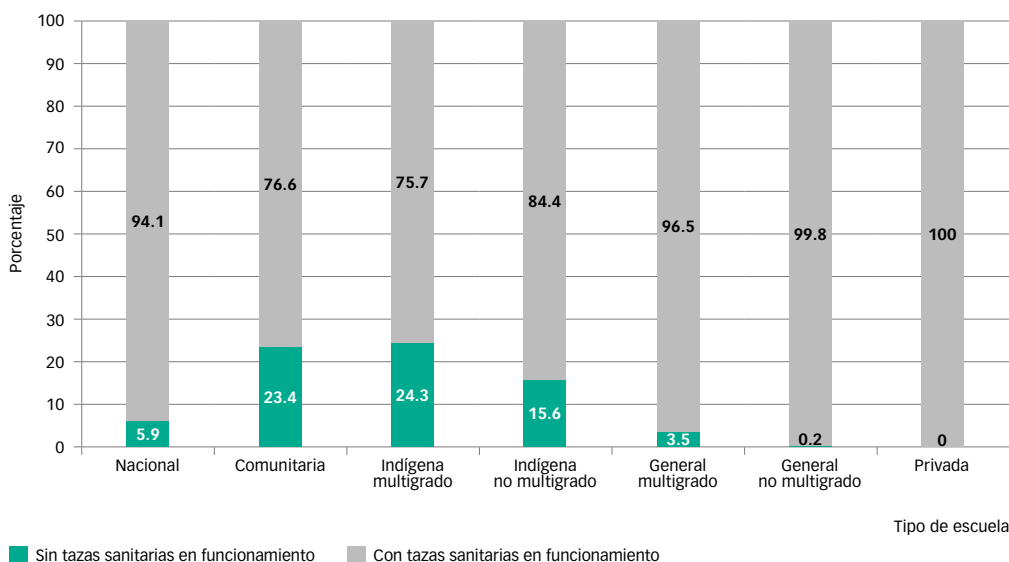
Las escuelas deben tener servicios sanitarios en funcionamiento (excusados, inodoros o letrinas), pues carecer de ellos conlleva riesgos para la salud y el bienestar de los miembros de las comunidades escolares. Sin embargo, como se advierte en la gráfica 2.1, casi la cuarta parte de las escuelas indígenas multigrado y comunitarias no cuentan con tazas sanitarias en funcionamiento (24.3 y 23.4%, respectivamente), mientras que esto ocurre en 15.6% de las escuelas indígenas no multigrado y en 3.5% de las generales multigrado. Ninguna escuela privada carece de estos servicios básicos de infraestructura.

Otra condición básica para la salud y la higiene de los miembros de la comunidad escolar es la disponibilidad de agua para lavarse las manos y beber. En el cuadro 2.6 se observa que en todas las escuelas privadas hay agua para que los estudiantes se laven las manos, principalmente de la llave (98.3%). En las escuelas generales no multigrado también es común que haya agua de la llave para este uso (85.3%), pero en las generales multigrado sólo poco más de la mitad la tiene (51.3%), e incluso 3.5% no cuenta con agua para la higiene personal de los estudiantes ni en contenedores. Son altas las proporciones de escuelas indígenas y comunitarias que no tienen agua para el lavado de manos (10.9% de las no multigrado, 15% de las multigrado y 25.2% de las comunitarias). Por otro lado, a nivel nacional menos de la mitad (42.5%) de los centros escolares ofrece agua purificada para beber a los estudiantes; esta situación está presente en 91.1% de las escuelas privadas, pero únicamente en 45.8% de las generales no multigrado, 40% de las generales multigrado y apenas 13.8% de las indígenas multigrado.

¹⁰ Las salas de maestros no se incluyen actualmente como infraestructura básica escolar en los lineamientos emitidos por el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED).

Gráfica 2.1

Porcentaje de escuelas que tienen tazas sanitarias en funcionamiento, nacional y por tipo de escuela



Cuadro 2.6

Porcentaje de escuelas según disponibilidad de agua para la higiene personal y para beber, nacional y por tipo de escuela

Tipo de escuela	Con agua para que los estudiantes se laven las manos			Que ofrecen a los estudiantes agua purificada para beber
	Con agua de la llave	Con agua en tambos u otro tipo de contenedor	No hay	
Comunitaria	32.8	42.0	25.2	14.3
Indígena multigrado	45.4	39.6	15.0	13.8
Indígena no multigrado	52.7	36.4	10.9	25.8
General multigrado	51.3	45.2	3.5	40.0
General no multigrado	85.3	14.0	0.7	45.8
Privada	98.3	1.7	0.0	91.1
Total nacional	68.8	26.0	5.2	42.5

Seguridad que ofrecen los inmuebles escolares

Algunos aspectos relativos a la seguridad que ofrecen los inmuebles escolares para salvaguardar la integridad física de los estudiantes y docentes, más allá de las condiciones estructurales o materiales de construcción, son los factores de seguridad que se relacionan tanto con el tipo de instalaciones con que cuentan las escuelas como con las condiciones de mantenimiento preventivo y correctivo que se les da, lo cual, de acuerdo con los resultados obtenidos, ha sido un aspecto poco atendido por las autoridades educativas. Se indagó sobre un conjunto de factores de riesgo de accidentes tales como la existencia de vidrios rotos o estrellados, fallas en la instalación eléctrica (cables sin recubrimiento, alambres eléctricos al alcance de los estudiantes) o hidráulica (fugas de agua, tubería oxidada); barandales rotos, incompletos, insuficientes, con baja altura, barrotes muy

separados o de materiales frágiles; escaleras sin pasamanos o con pasamanos rotos o inestables, escalones en mal estado o sin antiderrapante; muros o bardas deteriorados (agrietados, con exceso de humedad, inclinados, derruidos, incompletos); techos agrietados, con exceso de humedad o derruidos; pisos (con socavones, losa en mal estado, incompleto, disparejo), y mobiliario amontonado en espacios a los que los estudiantes pueden acceder. Como se aprecia en el cuadro 2.7, en sólo 16% de las escuelas no existía ninguno de los riesgos indagados, porcentaje que se explica principalmente por la respuesta que se dio en las escuelas privadas (82%).

A nivel nacional, en alrededor de 40% de las escuelas se reportaron vidrios rotos o estrellados, e instalación eléctrica, techos y pisos en mal estado. Aproximadamente en 30% de las escuelas se señaló la existencia de muros, bardas e instalación hidráulica en mal estado, y entre 15 y 20% de las escuelas refirió barandales en mal estado, mobiliario amontonado y escaleras sin pasamanos o dañados, o con deterioro en los escalones o sin protección. La distribución de escuelas con estos riesgos muestra que hay mayores problemas de seguridad en aquellas que cuentan con más infraestructura, y se sabe que son las que tienen más estudiantes; ello refleja claramente los problemas de mantenimiento o la falta de éste en los inmuebles escolares, y la potencialidad de estos riesgos para afectar a más NNA.¹¹

Recursos con que cuentan las escuelas para afrontar emergencias

Se indagó con los directores de las escuelas acerca de los recursos con que cuentan para enfrentar una emergencia, tales como definición de zonas de seguridad o puntos de reunión, extintores, alarma sonora en funcionamiento, señalamientos de protección civil, botiquín de primeros auxilios, plan de protección civil e integración de un comité escolar de seguridad y emergencia. Como se ve en el cuadro 2.8, todas las escuelas privadas reportaron contar con al menos uno de esos recursos; en contraste, en 10.7% de las escuelas generales no multigrado, 23.8% de las generales multigrado, 36% de las indígenas multigrado, 37.6% de las indígenas no multigrado y 61.5% de las comunitarias se refirió no tener alguno de ellos. En los datos se advierte que en menos de un tercio de las escuelas públicas hay recursos como extintores, alarmas sonoras, señalamientos y plan de protección civil.

Se preguntó a docentes y a estudiantes si conocían las rutas de evacuación y las áreas o zonas de seguridad en su escuela, y como se aprecia en la gráfica 2.2, en cada caso cuando menos 37% dio una respuesta afirmativa, ligeramente superior en el caso de los estudiantes de todos los tipos de escuela, con excepción de las privadas. No obstante estos resultados, destaca que en todos los

¹¹ Las proporciones menores de escuelas que reportan riesgos y se encuentran en los contextos más pobres se explican en gran parte porque muchas de éstas carecen de la infraestructura, que es la fuente del riesgo; es decir, no tienen escaleras, barandales, cristales, etcétera.

Cuadro 2.7
Porcentaje de escuelas que presentan riesgos en sus inmuebles, nacional y por tipo de escuela

Tipo de escuela	Vidrios rotos o estrellados	Instalación eléctrica en mal estado (cables sin recubrimiento, alambres eléctricos al alcance de estudiantes)	Instalación hidráulica en mal estado (fugas de agua, tubería oxidada)	Barandales en mal estado (rotos, incompletos, insuficientes, de baja altura, barrotes separados o de materiales frágiles)	Escaleras sin pasamanos, pasamanos rotos, inestables, escalones en mal estado o sin antiderrapante
Comunitaria	32.7	11.1	4.5	5.6	5.8
Indígena multigrado	33.5	38.9	10.9	7.5	7.5
Indígena no multigrado	47.0	50.2	27.1	12.6	10.4
General multigrado	45.8	41.4	31.6	21.3	12.6
General no multigrado	47.2	47.7	37.2	25.1	23.4
Privada	3.6	1.8	1.0	0.8	2.5
Total nacional	40.6	37.5	27.1	18.4	15.6
Tipo de escuela	Muros o bardas en mal estado (agrietados, con exceso de humedad, derruidos, incompletos)	Techos en mal estado (agrietados, con exceso de humedad, derruidos)	Pisos en mal estado (socavones, loza en mal estado, incompleto, disparejo)	Mobiliario amontonado en espacios a los que los estudiantes pueden acceder	Ninguno
Comunitaria	20.1	32.7	25.2	13.3	20.6
Indígena multigrado	24.4	31.5	24.9	19.5	17.4
Indígena no multigrado	24.2	51.2	42.0	16.1	2.3
General multigrado	35.8	45.2	32.2	12.4	9.4
General no multigrado	40.7	52.9	48.0	20.8	6.6
Privada	2.3	2.6	2.1	0.4	82.0
Total nacional	32.4	43.0	35.9	15.8	16.0

Cuadro 2.8
Porcentaje de escuelas en donde se reportan recursos diversos para afrontar emergencias, nacional y por tipo de escuela

Tipo de escuela	Zonas de seguridad o puntos de reunión	Extintores	Alarma sonora funcionando	Señalamientos de protección civil	Botiquín de primeros auxilios	Plan de protección civil	Comité de seguridad y emergencia escolar	Ninguno
Comunitaria	5.7	0.1	0.0	0.6	27.9	2.4	7.6	61.5
Indígena multigrado	27.5	4.4	1.6	5.7	28.1	16.0	36.0	36.0
Indígena no multigrado	27.4	2.3	2.4	6.7	22.0	12.3	49.9	37.6
General multigrado	35.3	4.3	2.7	5.1	42.4	14.1	41.7	23.8
General no multigrado	59.9	26.0	19.7	23.7	64.4	29.7	69.4	10.7
Privada	91.5	91.5	55.0	73.0	96.8	80.7	88.3	0.0
Total nacional	47.8	21.7	14.9	19.4	54.4	26.0	54.8	20.9

Gráfica 2.2

Porcentaje de docentes y estudiantes que reportaron conocer las rutas de evacuación y las áreas de seguridad dentro de la escuela, nacional y por tipo de escuela



tipos de escuelas hay estudiantes que refirieron no saber qué era una ruta de evacuación o un área de seguridad (cuadro 2.9); que en el caso de las escuelas de mayor tamaño e infraestructura, o con mayor exposición a riesgos de cualquier tipo, pueden ser factores determinantes para salvaguardar su integridad física en caso de una emergencia.

— Cuadro 2.9

Porcentaje de estudiantes que refirieron no saber lo que son las rutas de evacuación y las áreas de seguridad, nacional y por tipo de escuela

Tipo de escuela	No saben qué es una ruta de evacuación	No saben qué es un área de seguridad
Comunitaria	25.9	22.4
Indígena multigrado	17.2	15.8
Indígena no multigrado	12.0	11.3
General multigrado	15.6	10.4
General no multigrado	7.9	4.9
Privada	2.2	1.9
Total nacional	8.3	5.5

Condiciones escolares de accesibilidad para personas con discapacidad

Como se observa en el cuadro 2.10, las condiciones de accesibilidad para facilitar la permanencia y la movilidad de personas con discapacidad dentro de la escuela son, sin duda, un área de oportunidad de grandes dimensiones en todos los tipos de escuela. A nivel nacional, 1 de cada 4 centros escolares tiene rampas útiles para el acceso y la circulación en silla de ruedas u otros auxiliares; sin embargo, mientras que esto sucede en alrededor de 40% de las escuelas generales no multigrado y privadas, apenas 9% de las generales multigrado y menos de 5% de las indígenas y las comunitarias lo reportan. Por otro lado, poco menos de 30% de las escuelas a nivel nacional cuenta con puertas amplias para acceso en silla de ruedas o muletas; obsérvese que mientras esto es cierto para 70% de las escuelas privadas, lo es apenas para 10% de las indígenas y comunitarias. A nivel nacional, sólo 1 de cada 10 escuelas tiene sanitarios amplios y con agarraderas, mientras que tienen esta adecuación 20.3% de las escuelas privadas, 14.5% de las generales no multigrado y menos de 8% de las generales multigrado, indígenas y comunitarias.

— Cuadro 2.10

Porcentaje de escuelas con condiciones de accesibilidad, nacional y por tipo de escuela

Tipo de escuela	Con rampas útiles para el acceso y circulación en silla de ruedas u otros auxiliares	Con puertas amplias para acceso en silla de ruedas o muletas	Con sanitarios amplios y con agarraderas
Comunitaria	3.0	9.8	3.1
Indígena multigrado	2.7	7.0	4.3
Indígena no multigrado	4.6	6.7	7.2
General multigrado	9.0	13.8	4.3
General no multigrado	39.9	34.6	14.5
Privada	38.1	70.0	20.3
Total nacional	24.8	27.5	10.4

Valoraciones que hacen los docentes sobre las aulas

En relación con las aulas de clase, en el cuadro 2.11 se observa que casi un tercio de los profesores considera que el tamaño de su salón es pequeño para el número de estudiantes que allí se atienden, lo cual se presenta en mayores proporciones en las escuelas indígenas multigrado (49.2%), comunitarias (36.7%) y generales no multigrado (34.6%). Alrededor de 70% de los profesores a nivel nacional opina que la ventilación en las aulas es adecuada, y que la iluminación es suficiente para el desarrollo de actividades escolares. Un dato importante es que poco más de la mitad de los docentes (51.3%) considera que su salón requiere algún tipo de clima artificial y no cuenta con él, lo que se presenta en mayores proporciones en las escuelas públicas.

Cuadro 2.11

Porcentaje de docentes según su valoración sobre las condiciones de sus aulas, nacional y por tipo de escuela

Tipo de escuela	Tamaño del salón			La ventilación es adecuada	La iluminación es suficiente	Requerimiento de clima artificial		
	Grande para el número de estudiantes	Adecuado al número de estudiantes	Pequeño para el número de estudiantes			Sí se requiere y se dispone de él	Sí se requiere y no hay	No se requiere
Comunitaria	5.8	57.5	36.7	60.3	65.2	4.5	46.0	49.5
Indígena multigrado	4.5	46.3	49.2	48.6	61.3	5.1	70.4	24.5
Indígena no multigrado	3.5	66.3	30.2	46.0	59.3	7.3	73.8	18.9
General multigrado	5.4	72.2	22.4	71.6	70.8	7.6	64.9	27.5
General no multigrado	1.7	63.7	34.6	66.9	71.7	15.4	54.2	30.4
Privada	7.2	82.6	10.2	93.6	94.9	35.7	7.2	57.1
Total nacional	3.0	66.0	31.0	68.8	73.1	15.7	51.3	33.0

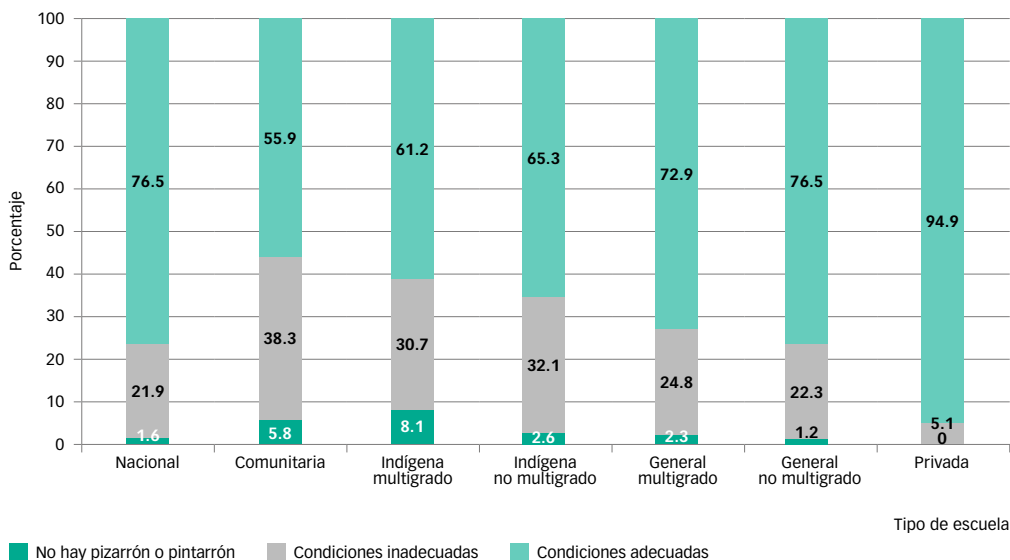
Mobiliario y pizarrones en las aulas

La dotación mínima de mobiliario y equipamiento que se espera tengan las aulas está compuesta por pizarrón y muebles para sentarse y escribir en condiciones en que se puedan utilizar, tanto para estudiantes como para el docente. Como se aprecia en la gráfica 2.3, 3 de cada 4 docentes dijeron que el pizarrón o el pintarrón que hay en sus aulas permite escribir sin dificultad; esto es así para 94.9% de escuelas privadas, pero sólo para 61.2% de las indígenas multigrado y 55.9% de las comunitarias.

Si bien a nivel nacional 78.2% de los docentes declaró que todos los estudiantes de su grupo cuentan con muebles en buenas o regulares condiciones para sentarse y escribir, este porcentaje disminuye de manera importante en las escuelas indígenas multigrado (53.5%). Adicionalmente, 1 de cada 5 docentes consideró que el mobiliario de los estudiantes es pequeño para su estatura, situación que se acentúa más en escuelas generales no multigrado (23%), comunitarias (25.5%) e indígenas (31.1 y 32.1%) (gráfica 2.4 y cuadro 2.12).

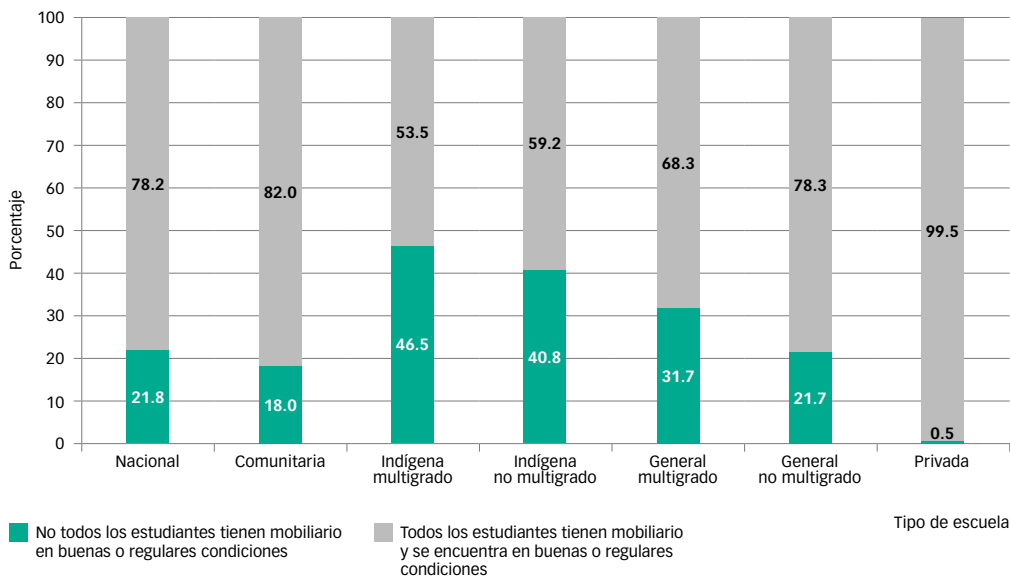
Gráfica 2.3

Porcentaje de docentes que reportan que las condiciones en que se encuentra el pizarrón o pintarrón permiten escribir sin dificultad, nacional y por tipo de escuela



Gráfica 2.4

Porcentaje de docentes que refieren que todos sus estudiantes tienen mueble en buenas o regulares condiciones para sentarse y escribir, nacional y por tipo de escuela



Cuadro 2.12

Porcentaje de docentes según la valoración que hacen respecto de la adecuación del tamaño de los muebles que usan los estudiantes para sentarse y escribir, nacional y por tipo de escuela

	Nacional	Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
Son adecuados	75.3	61.4	58.7	64.1	76.1	74.0	95.9
Son grandes para los estudiantes	3.3	8.1	6.6	1.6	5.8	2.8	1.5
Son chicos para los estudiantes	20.8	25.5	31.1	32.1	17.3	23.0	2.6
No existe mobiliario para los estudiantes	0.6	5.0	3.6	2.2	0.8	0.2	0.0

En relación con el mobiliario para el profesor, como se consigna en el cuadro 2.13, prácticamente todos los maestros de escuelas privadas dijeron contar con silla y mueble para escribir en buenas o regulares condiciones; sin embargo, en el caso de las escuelas indígenas multigrado, 27.4% de los docentes no cuenta con mobiliario para sentarse y 18.8% no tiene un mueble en donde escribir.

Cuadro 2.13

Porcentaje de docentes según la valoración de sus muebles para sentarse y escribir, nacional y por tipo de escuela

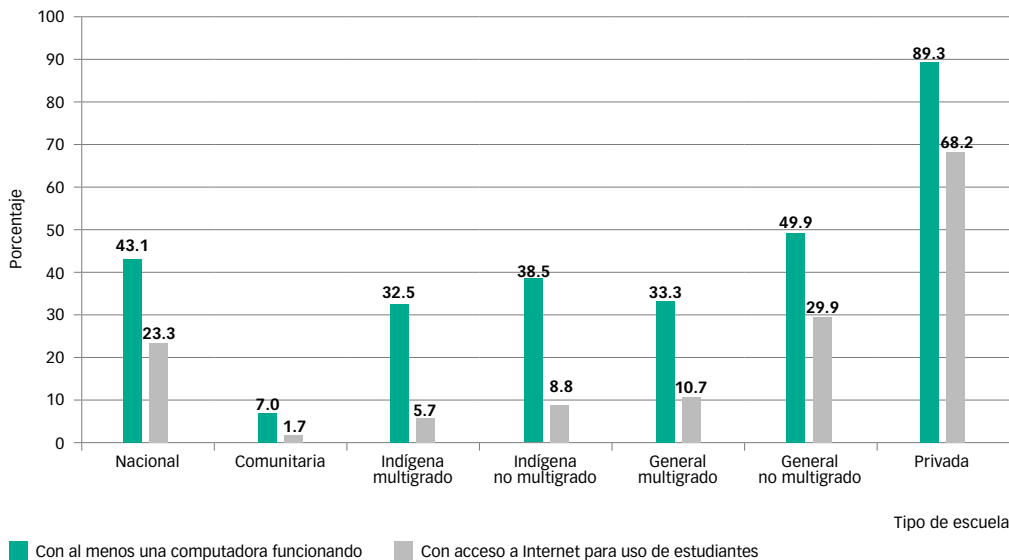
Tipo de escuela	Condiciones del mobiliario para sentarse que tiene el docente			Condiciones del mobiliario para escribir que tiene el docente		
	No tiene	Buenas o regulares	Malas o no aptas	No tiene	Buenas o regulares	Malas o no aptas
Comunitaria	21.7	68.6	9.7	15.6	74.3	10.1
Indígena multigrado	27.4	47.9	24.7	18.8	60.4	20.8
Indígena no multigrado	10.3	64.2	25.5	11.9	60.5	27.6
General multigrado	7.4	71.0	21.6	6.6	74.4	19.0
General no multigrado	3.9	80.7	15.4	2.5	83.0	14.5
Privada	0.0	99.6	0.4	0.0	99.8	0.2
Total nacional	5.4	79.7	14.9	3.9	82.1	14.0

Acceso de los estudiantes a computadoras e Internet en la escuela

Como referente del acceso a nuevas tecnologías que tienen los estudiantes, en la gráfica 2.5 se observa que en 43.1% de las escuelas del país se cuenta al menos con una computadora en funcionamiento para uso de niñas y niños, y en sólo 23.3% de los planteles hay acceso a Internet. Estos recursos se concentran en escuelas privadas: 9 de cada 10 cuentan al menos con una computadora en funcionamiento y 7 de cada 10 tienen Internet para uso de los estudiantes. En contraste, apenas 7% de las primarias comunitarias cuenta con equipo de cómputo, y sólo 1.7% tiene acceso a Internet.

Gráfica 2.5

Porcentaje de escuelas que tienen al menos una computadora en funcionamiento y acceso a Internet para estudiantes



Disponibilidad de materiales curriculares básicos para docentes

Los materiales curriculares básicos que todos los docentes deben tener al inicio del ciclo escolar son el programa de estudios o equivalente —para los LEC, los manuales de los grados que imparten— y, en el caso de las primarias indígenas, el libro del maestro para impartir la asignatura de lengua indígena. De acuerdo con lo que se muestra en la gráfica 2.6, esto no se cumple del todo en ningún tipo de escuela; en las comunitarias es en las que se satisface mayormente esta condición (97.4% de los LEC dijo contar desde el inicio con los manuales);¹² sin embargo, en el resto de los centros educativos la proporción de quienes reportaron tener el programa de estudios desde el inicio de clases va de 83.1% en las privadas a 63.8% en las indígenas no multigrado. En relación con el libro del maestro para la asignatura de lengua indígena, 60.7% de los docentes de escuelas no multigrado y 46.4% de las de multigrado dijeron que no lo tenían al iniciar el ciclo escolar. Alrededor de 13% recibió el libro en una variante lingüística distinta a la de la comunidad.

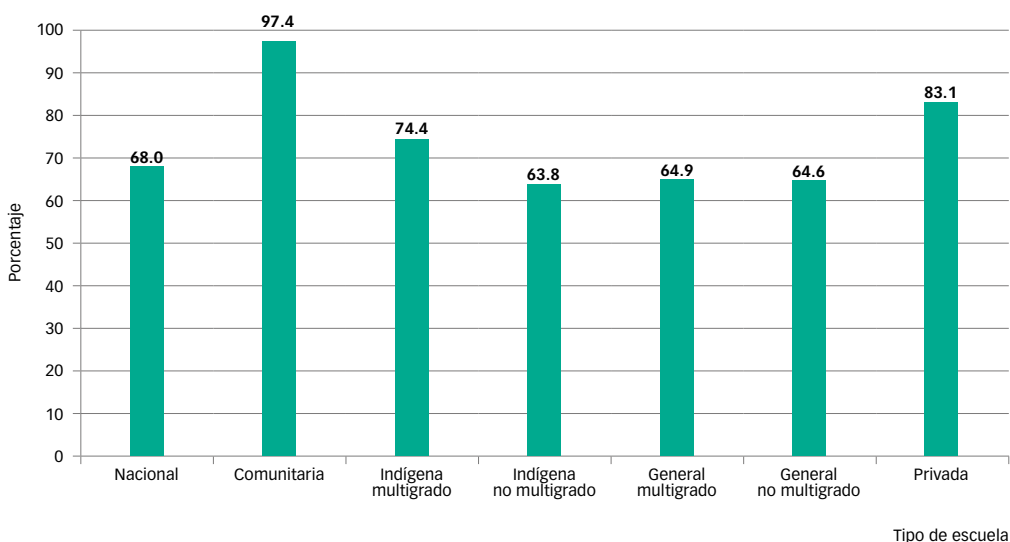
Libros de texto gratuito para estudiantes

Otro material curricular básico son los libros de texto gratuito (LTG), que desde hace más de 50 años se elaboran y distribuyen para todos los alumnos de primaria, independientemente del tipo

¹² En el caso de las escuelas comunitarias, el propio CONAFE entrega estos materiales a los LEC durante la capacitación, lo que hace que cuenten con ellos oportunamente.

Gráfica 2.6

Porcentaje de docentes que reportaron contar con el Programa de estudios 2011 o equivalente al inicio del ciclo escolar, nacional y por tipo de escuela



de escuela al que asistan; estos materiales se envían a las entidades federativas con anticipación para que se tengan en cada plantel al iniciar el ciclo escolar.¹³ Sin embargo, los resultados de ECEA muestran que estos libros no se distribuyen con la misma oportunidad y suficiencia en las escuelas.

En la gráfica 2.7 se aprecia que, de acuerdo con la información proporcionada por los directores, 80% de los centros escolares privados y generales no multigrado recibieron los LTG antes o al inicio del ciclo escolar 2014-2015; tal situación ocurrió en 72.6% de los generales multigrado, 70.9% de los indígenas multigrado, 67% de los indígenas no multigrado y 51.7% de los comunitarios solamente. Es importante mencionar que, salvo en el caso de escuelas privadas e indígenas no multigrado, hubo directores y LEC que reportaron que en el mes de noviembre aún no habían recibido los LTG. Por otra parte, entre 25 y 32% de los docentes de escuelas indígenas indicaron que ninguno de sus estudiantes recibió algún LTG para la asignatura de lengua indígena.

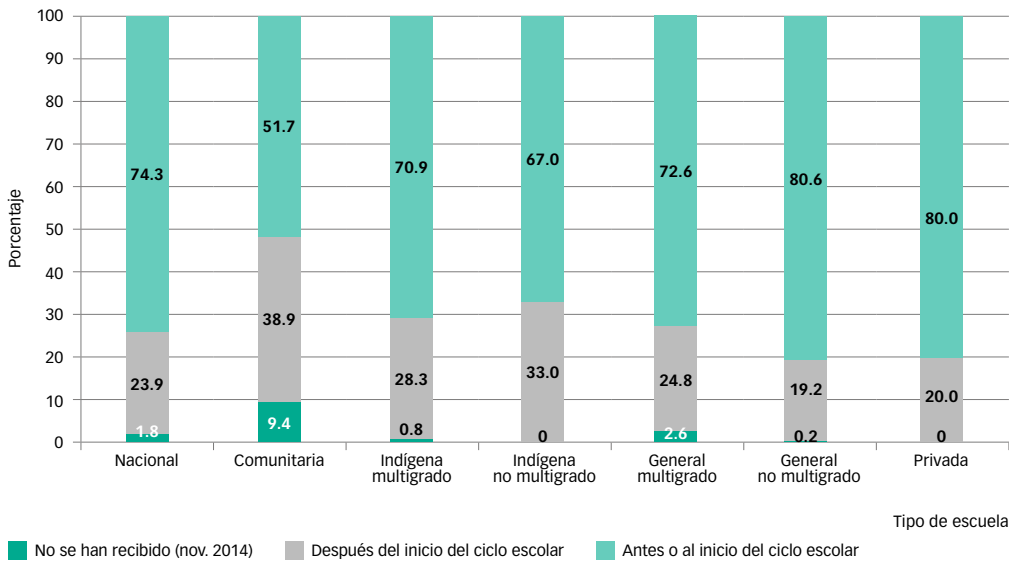
Bibliotecas de aula y otros materiales didácticos

Como se observa en la gráfica 2.8, 8 de cada 10 docentes reportaron que en sus salones de clases cuentan con biblioteca de aula; las mayores proporciones de escuelas en esta situación

¹³ De acuerdo con la LGE, es "responsabilidad de las autoridades educativas locales realizar una distribución oportuna, completa, amplia y eficiente, de los libros de texto gratuitos y demás materiales educativos complementarios que la Secretaría les proporcione" (artículo 19).

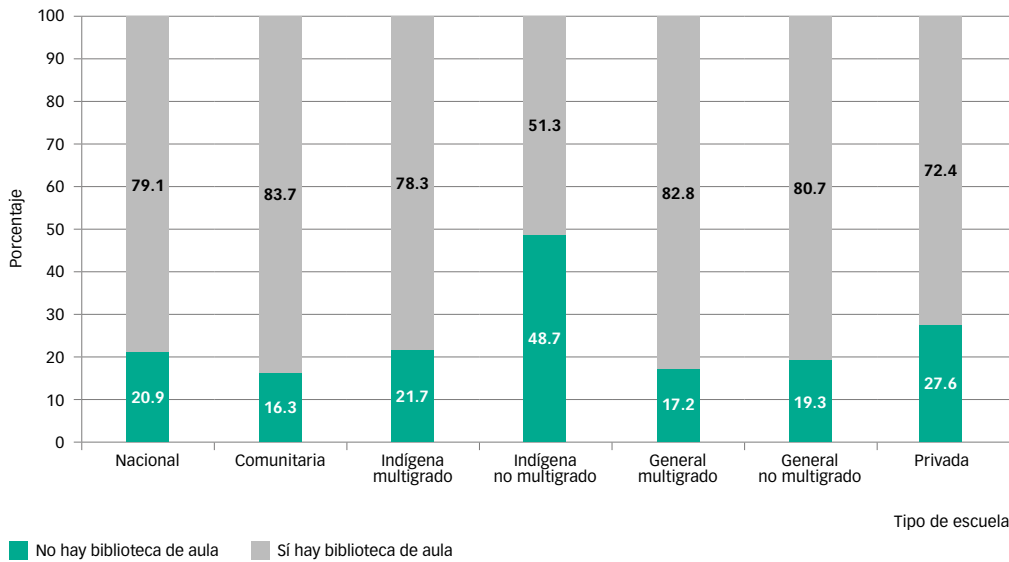
Gráfica 2.7

Porcentaje de escuelas según el momento de recepción de los libros de texto para estudiantes, nacional y por tipo de escuela



Gráfica 2.8

Porcentaje de docentes que refirieron que en sus salones hay biblioteca de aula, nacional y por tipo de escuela



son las comunitarias (83.7%) y las generales multigrado (82.8%). Nótese que esto ocurre en apenas poco más de la mitad de las indígenas no multigrado.¹⁴

En relación con la disponibilidad y la suficiencia en la escuela de diversos materiales didácticos y auxiliares educativos, las primarias mejor dotadas son, en todos los casos, las privadas. Como puede notarse en el cuadro 2.14, los materiales de que más se dispone en cantidades suficientes son los consumibles para uso de estudiantes (hojas, lápices, colores, tijeras, cartulinas, pegamento), aunque en la mayor proporción de escuelas de sostenimiento público estos insumos se reportan en cantidades insuficientes. Se advierte también que en 3 de cada 4 escuelas del país no se cuenta con materiales para expresión y apreciación artísticas —acuarelas, instrumentos musicales, música grabada, vestuario, material para modelar—, y que apenas 53.9% cuenta con materiales de exploración del mundo natural y social —lupas, recipientes, goteros, esqueleto articulado, colecciones naturales, mapas, globo terráqueo, láminas—. Una proporción menor de escuelas (50.9%) dispone de recursos informáticos de apoyo al currículo y equipo para utilizarlos —Enciclomedia, objetos digitales de aprendizaje, enciclopedias digitales u otras aplicaciones—, y de material audiovisual para apoyar el currículo y equipo para utilizarlo (48.4%), tales como discos o casetes con música, videos, películas, televisión, reproductor de video.

Existencia en la escuela de libros y materiales didácticos para la atención a la diversidad

Tanto los directores como los docentes de todos los tipos de escuela reportaron que tienen inscritos niñas o niños que hablan alguna lengua indígena; como era de esperarse, las mayores proporciones se encuentran en planteles de modalidad indígena (en más de 80% se respondió que atienden a estudiantes hablantes de alguna lengua indígena). Sin embargo, como se advierte en el cuadro 2.15, en más de la mitad de las primarias indígenas no multigrado y en 27.8% de las indígenas multigrado los directores indicaron que no cuentan con libros en lengua indígena en la biblioteca escolar. Asimismo, 43% de los docentes de estas escuelas refirió que no cuentan con materiales didácticos en lengua indígena (alfabeto, textos, música, himno nacional), y proporciones semejantes, que la cantidad de materiales de este tipo con que cuentan es limitada.

Para la atención de estudiantes con discapacidad, la mayoría de los docentes de los últimos tres grados de la educación primaria del país refirió no contar con materiales educativos específicos, tales como textos en sistema Braille, libros macrotipo y apoyos visuales o auditivos. Esta situación se presenta en proporciones semejantes en todos los tipos de escuela.

¹⁴ Es importante recordar que desde el año 2001 la Secretaría de Educación Pública (SEP) inició un programa de dotación de acervos para bibliotecas escolares y de aula para todas las escuelas públicas del país.

Cuadro 2.14 Porcentaje de docentes respecto a la disponibilidad y suficiencia de diversos materiales didácticos, nacional y por tipo de escuela

Tipo de escuela	Materiales impresos			Materiales de exploración del mundo natural y social			Materiales para pensamiento matemático			Materiales audiovisuales y equipo para su uso		
	No hay	Son insuficientes	Son suficientes	No hay	Son insuficientes	Son suficientes	No hay	Son insuficientes	Son suficientes	No hay	Son insuficientes	Son suficientes
Comunitaria	30.3	54.1	15.6	59.2	38.3	2.5	57.2	36.5	6.3	93.1	6.9	-
Indígena multigrado	40.5	53.2	6.3	62.3	36.0	1.7	31.9	53.6	14.6	67.2	27.7	5.1
Indígena no multigrado	52.4	43.6	4.0	73.1	26.6	0.3	50.7	48.3	1.0	72.1	26.4	1.4
General multigrado	32.5	56.9	10.6	59.1	37.4	3.5	30.4	54.8	14.8	65.9	28.4	5.6
General no multigrado	49.2	42.9	7.9	56.2	40.8	3.0	40.2	50.8	9.0	47.5	42.1	10.3
Privada	11.5	26.2	62.3	23.0	42.1	34.9	15.3	27.4	57.3	6.9	20.1	73.0
Total nacional	42.6	43.5	13.9	53.9	39.9	6.2	37.2	48.4	14.4	48.4	36.1	15.5

Tipo de escuela	Recursos informáticos y equipo para su uso			Materiales para el desarrollo físico			Materiales para expresión y apreciación artísticas			Materiales consumibles para los estudiantes		
	No hay	Son insuficientes	Son suficientes	No hay	Son insuficientes	Son suficientes	No hay	Son insuficientes	Son suficientes	No hay	Son insuficientes	Son suficientes
Comunitaria	89.8	10.1	0.1	87.1	12.4	0.5	94.8	4.9	0.3	5.1	63.6	31.3
Indígena multigrado	75.5	22.3	2.2	49.3	45.6	5.1	83.8	14.1	2.1	16.2	65.3	18.5
Indígena no multigrado	72.1	25.9	2.1	64.4	34.7	0.9	91.3	8.5	0.2	33.4	58.6	7.9
General multigrado	58.5	35.3	6.2	45.8	49.1	5.1	79.9	18.4	1.8	14.7	56.8	28.5
General no multigrado	49.0	41.5	9.5	21.4	61.7	16.9	79.8	18.3	2.0	34.0	45.6	20.4
Privada	28.7	18.4	52.9	2.2	14.8	83.1	21.9	30.8	47.3	2.5	5.5	92.0
Total nacional	50.9	36.2	12.8	26.7	52.3	21.0	74.9	18.7	6.4	27.0	44.3	28.7

Cuadro 2.15

Porcentaje de escuelas y docentes respecto a la disponibilidad y suficiencia de diversos materiales para la atención de la diversidad, nacional y por tipo de escuela

Tipo de escuela	Escuelas que en la biblioteca escolar tienen al menos un libro en lengua indígena	Docentes que disponen de materiales didácticos en lenguas indígenas			Docentes que disponen de materiales específicos para la atención de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales		
		No hay	Son insuficientes	Son suficientes	No hay	Son insuficientes	Son suficientes
Comunitaria	33.3	92.9	5.9	1.1	98.3	1.3	0.4
Indígena multigrado	72.2	43.1	41.2	15.6	97.5	2.5	0.0
Indígena no multigrado	47.3	43.6	47.0	9.4	99.4	0.5	0.1
General multigrado	39.7	96.0	3.4	0.6	99.1	0.9	0.0
General no multigrado	35.9	96.4	3.3	0.3	92.2	7.3	0.6
Privada	13.6	98.6	0.8	0.5	86.8	7.5	5.6
Total nacional	37.1	93.0	5.8	1.2	93.0	6.0	1.0

Personal que labora en las escuelas: directivos

En las escuelas primarias labora personal a cargo de la dirección con dedicación exclusiva o no a esa función; se encuentran además figuras docentes como los maestros frente a grupo y docentes especiales, personal especializado de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, y, en ocasiones, también personal de apoyo administrativo, vigilancia e intendencia. La plantilla depende tanto del tamaño de la escuela como de la modalidad educativa.

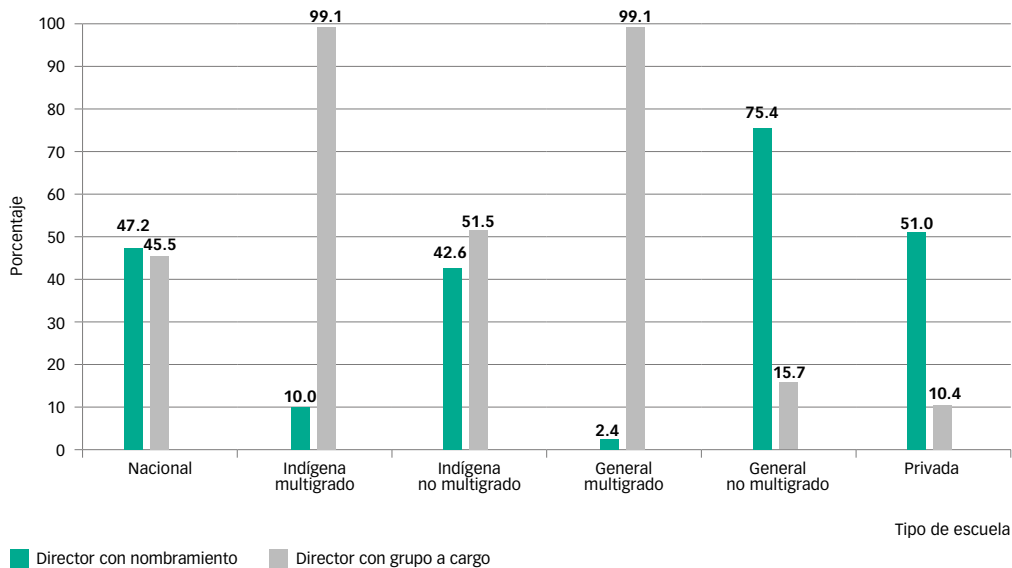
En la gráfica 2.9 se observa que a nivel nacional más de la mitad de los directores no tiene nombramiento para ejercer la función de dirección del centro escolar; es decir, son docentes encargados o comisionados. Esta proporción es significativamente más alta en las escuelas multigrado tanto generales (97.6%) como indígenas (90%). En las escuelas generales no multigrado apenas una cuarta parte de los directores carece de clave y base en la función que ejerce.

En la misma gráfica se observa que cerca de la mitad de los directivos son, a la vez, docentes frente a grupo. Esto es así en prácticamente todas las escuelas multigrado (99.1% de generales e indígenas); en las escuelas generales no multigrado y en las privadas, el porcentaje de directores con grupo es sensiblemente menor (15.7 y 10.4%, respectivamente). El ejercicio de la doble función interfiere con el desempeño de ambas tareas, ya que cada una tiene sus propias demandas y se ejercen dentro de la misma jornada escolar.

En las escuelas privadas, 87% de los responsables de la dirección declaró haber tomado cuando menos un curso para ejercer esa función; esta proporción disminuye a 78.4% en el caso de las escuelas generales no multigrado, y alcanza su nivel más bajo en las indígenas multigrado (26.2%).

Gráfica 2.9

Porcentaje de escuelas que tienen director con nombramiento* y que sus directores tienen grupo escolar a su cargo, nacional y por tipo de escuela



* En las escuelas privadas, se considera como equivalente contar con un contrato por tiempo indefinido.

Docentes especiales y personal de apoyo para la atención de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales (NEE)

Como se observa en la tabla 2.16, son pocas las escuelas públicas —con excepción de las generales no multigrado— que tienen, además de docentes frente a grupo, otros maestros. Es clara la brecha que existe entre estas escuelas y las privadas, en las que es muy frecuente la presencia de docentes especiales (98.9%).

Cuadro 2.16

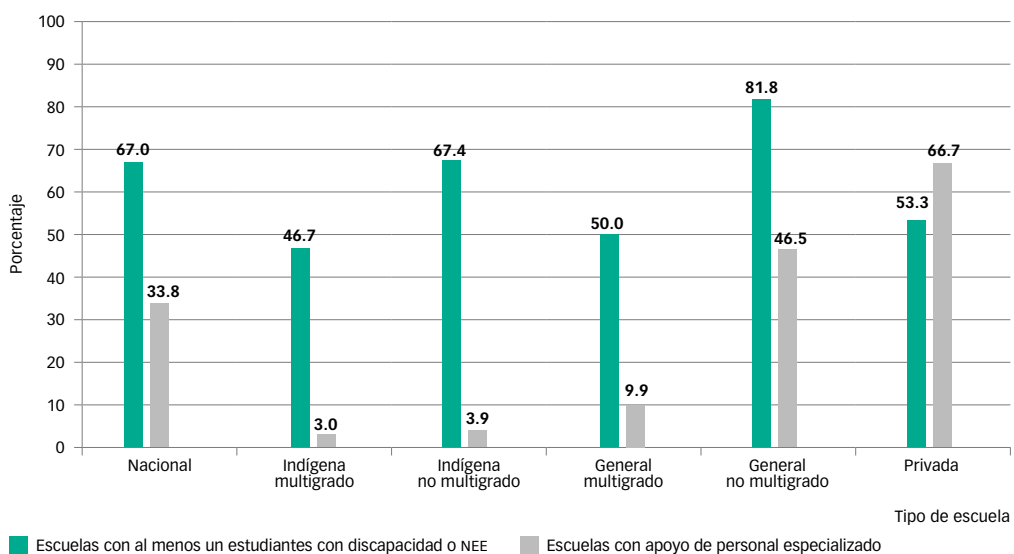
Porcentaje de escuelas que tienen docentes especiales además de los maestros de grupo, nacional y por tipo de escuela

Tipo de escuela	Docente de educación física	Docente de educación artística	Docente de inglés u otra lengua extranjera	Docente de computación	Otro docente	Ninguno
Indígena multigrado	2.4	0.0	0.7	0.0	3.4	93.5
Indígena no multigrado	7.9	0.1	0.4	3.9	0.8	87.7
General multigrado	13.2	0.8	4.8	0.8	3.3	81.8
General no multigrado	79.6	13.0	23.7	10.3	16.8	15.5
Privada	90.0	69.3	95.0	82.3	31.5	1.1
Total nacional	54.7	14.2	23.6	14.3	13.1	40.1

Aunque con variaciones importantes, según reportes de los directores, en todas las escuelas se registra cuando menos un estudiante con discapacidad o que requiere educación especial. En la gráfica 2.10 se observa que en el caso de las escuelas públicas hay una falta de personal especializado para atenderlos, particularmente en el caso de las indígenas.¹⁵ En contraste, una proporción importante de las primarias privadas cuenta con personal para dar atención a estos estudiantes (gráfica 2.10).

Gráfica 2.10

Porcentaje de escuelas donde se reportaron estudiantes con discapacidad o NEE y escuelas donde se informó que se cuenta con apoyo de personal especializado para su atención, nacional y por tipo de escuela



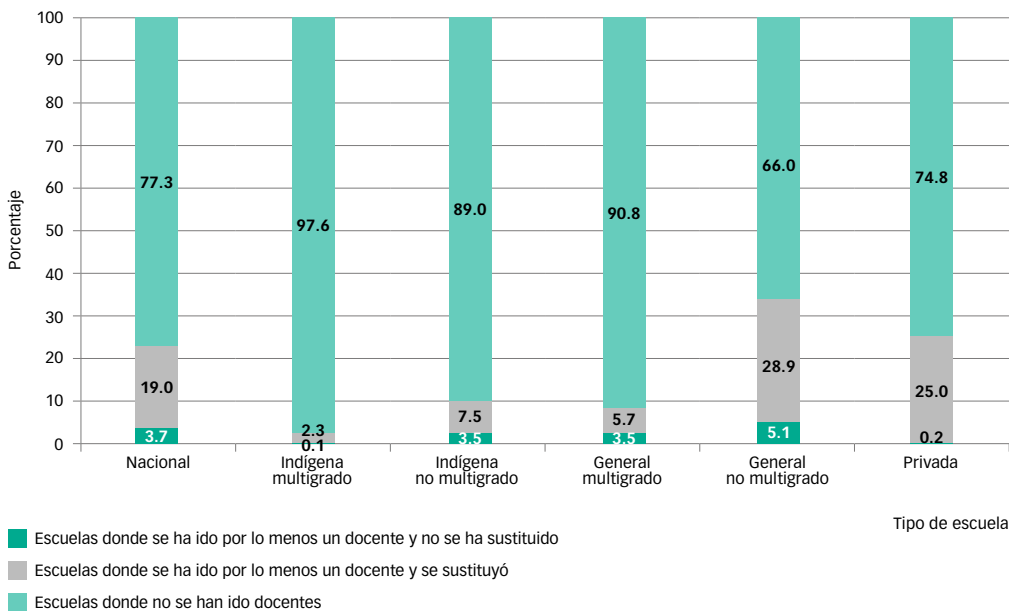
Estabilidad de la planta docente

Un problema importante que afecta tanto a la organización escolar como al proceso educativo es la rotación de docentes en un mismo año escolar. Antes de concluir el primer trimestre del ciclo 2014-2015, en 1 de cada 5 escuelas había habido ya cambios de docentes (gráfica 2.11). En las escuelas generales no multigrado y privadas se observan los porcentajes más altos de cambios de maestros (34 y 25.2%, respectivamente). Sin embargo, en las primeras la proporción de profesores no remplazados es mayor (5.1%).

¹⁵ Se excluyen escuelas comunitarias.

Gráfica 2.11

Porcentaje de escuelas según rotación y sustitución de docentes, nacional y por tipo de escuela



En el cuadro 2.17 se da cuenta de la rapidez con la que se sustituye a los docentes que se han ido. Como puede observarse, es en las escuelas privadas en donde los remplazos ocurren con mayor agilidad: 79.8% se registra en una semana o menos. En contraste, en las escuelas indígenas multigrado en 79% de los casos el remplazo docente demora cuatro semanas o más.

Cuadro 2.17

Porcentaje de escuelas según el tiempo máximo de sustitución de los docentes, nacional y por tipo de escuela

Estrato	Escuelas con sustitución docente		Tiempo máximo de sustitución (%)		
	%	Número estimado de escuelas	1 semana o menos	2 a 3 semanas	4 semanas o más
Indígena multigrado	2.3	123	-	94.3	5.7
Indígena no multigrado	7.5	181	21.0	-	79.0
General multigrado	5.7	1 243	14.5	48.7	36.8
General no multigrado	28.9	10 505	51.0	31.4	17.6
Privada	25.0	1 951	79.8	15.5	4.7
Nacional	19.0	14 003	51.0	30.8	18.2

Dominio de la lengua indígena por parte de los docentes de escuelas indígenas

En el caso de las primarias indígenas se requiere que los docentes, además de cumplir con el perfil profesional adecuado a la función que desempeñan, dominen la lengua indígena de la comunidad donde laboran. En la tabla 2.18 es posible ver que sólo alrededor de la mitad de los docentes considera que entiende totalmente la lengua (46.4% de los de escuelas multigrado y 56.9% de los no multigrado), y una proporción semejante apunta que también la habla totalmente (50 y 51.4%, respectivamente).

Cuadro 2.18

Porcentaje de docentes de escuelas indígenas multigrado y no multigrado que dominan la lengua de sus estudiantes

Tipo de escuela	Entienden la lengua			
	Nada	Poco	Suficiente	Totalmente
Indígena multigrado	1.2	16.2	36.2	46.4
Indígena no multigrado	0.8	14.6	27.7	56.9

Tipo de escuela	Hablan la lengua			
	Nada	Poco	Suficiente	Totalmente
Indígena multigrado	4.1	16.1	29.8	50.0
Indígena no multigrado	2.9	20.8	24.9	51.4

Tipo de escuela	Leen en la lengua			
	Nada	Poco	Suficiente	Totalmente
Indígena multigrado	5.2	19.5	35.2	40.1
Indígena no multigrado	2.9	24.2	30.5	42.5

Tipo de escuela	Escriben en la lengua			
	Nada	Poco	Suficiente	Totalmente
Indígena multigrado	6.0	18.7	37.2	38.1
Indígena no multigrado	2.7	27.1	31.0	39.2

Trabajo colegiado en las escuelas

Los resultados de ECEA muestran que el trabajo colegiado es una práctica instalada en las escuelas primarias, pues la mayoría de los docentes refieren que siempre o a veces realizan diversas actividades en colectivo, tales como organizar eventos escolares, elaborar el proyecto escolar o plan de mejora, diseñar estrategias de apoyo a estudiantes con bajo aprovechamiento y elaborar el reglamento escolar, entre otras. No obstante, 70% reconoce que hay obstáculos dentro de la escuela para trabajar colectivamente. Como se observa en el cuadro 2.19, el más frecuente es la falta de tiempo (44.1%), seguido de la carencia de espacios físicos para reunirse (25.3%). Nótese que son las escuelas privadas y las generales multigrado en las que los docentes identifican menos obstáculos.

Cuadro 2.19 Porcentaje de docentes que identifican diversos obstáculos para el trabajo en equipo en la escuela, nacional y por tipo de escuela*

Tipo de escuela	Poca disposición de los docentes para el trabajo en equipo	Falta de tiempo de los docentes para realizar el trabajo en equipo	Falta de espacios para realizar el trabajo en equipo (por ejemplo, aula para reuniones)	Falta de promoción del trabajo en equipo por parte del director(a)	La diferencia entre las opiniones de los docentes	No hay obstáculos para el trabajo en equipo en la escuela
Indígena multigrado	13.1	21.4	31.3	7.2	19.3	35.5
Indígena no multigrado	30.1	25.4	29.4	12.4	17.5	28.6
General multigrado	10.3	37.9	24.1	3.2	8.5	40.6
General no multigrado	19.0	46.8	27.8	10.6	24.4	25.2
Privada	10.5	40.0	7.3	6.4	12.7	48.2
Total nacional	17.6	44.1	25.3	9.5	21.4	29.4

* Se excluyen escuelas unitarias.

Cuadro 2.20 Porcentaje de escuelas que invitan a participar a los padres de familia en diversas actividades, de acuerdo a la información de los representantes de los padres de familia. Nacional y por tipo de escuela

Tipo de escuela	Los invitan a juntas con todos los padres de familia de la escuela	Los invitan a las juntas de grupo de sus hijos(as)	Los invitan para hablar de manera individual sobre sus hijos(as)	Los invitan a participar en la organización de festivales, eventos cívicos, deportivos y artísticos que se llevan a cabo en la escuela	Los invitan a participar en actividades extraescolares como paseos, encuentros deportivos, visitas a museos, excursiones, etcétera	Los invitan a asistir a cursos o pláticas para padres de familia	Los invitan a ver cómo se da una clase	Los invitan al salón de clases para realizar actividades con sus hijos(as) (contar cuentos, platicar de sus tradiciones y costumbres, de sus oficios o profesiones, entre otros)
Comunitaria	99.8	92.3	94.2	86.1	44.0	81.2	79.4	74.2
Indígena multigrado	99.0	87.6	89.7	88.1	62.9	76.3	66.3	61.4
Indígena no multigrado	100.0	99.6	98.3	94.3	56.0	74.2	69.4	62.6
General multigrado	99.6	94.0	96.5	95.4	63.3	70.0	67.9	73.5
General no multigrado	99.3	99.7	96.9	97.7	69.3	76.7	60.6	76.9
Privada	98.5	95.5	99.5	96.5	87.9	88.7	81.9	85.5
Total nacional	99.3	96.3	96.3	95.1	66.0	76.5	67.0	75.2

Participación de los padres y madres de familia en la escuela

De acuerdo con la información proporcionada por los representantes de los padres de familia, éstos tienen una alta participación en la escuela. Como se observa en el cuadro 2.20, en casi todas se les invita a reuniones generales, reuniones de grupo o conversaciones individuales con los docentes (entre 90 y 100%), así como a organizar actividades escolares, por ejemplo, festivales, eventos cívicos, deportivos o artísticos (a nivel nacional se reporta en 95.1% de las escuelas). Se convoca a padres y madres a participar en la organización de eventos extraescolares con menos frecuencia (66%), lo cual puede estar asociado con que éstos no se realizan con regularidad. Cuando menos 60% de los centros escolares invita a los padres a participar en actividades de aula.

Los padres también participan frecuentemente en la escuela realizando diversas aportaciones económicas, en trabajo o en especie. Como se aprecia en el cuadro 2.21, a nivel nacional los padres dicen realizar aportaciones en especie para la construcción o la limpieza del plantel (63.9%), o bien con materiales de apoyo educativo (61.7%). Puede notarse que en general la participación de los padres en estos aspectos es más alta en las escuelas públicas que en las privadas. Nótese que en las comunitarias es muy común que los padres brinden alimentación (92.5%) y hospedaje (82.9%) a los LEC, lo que forma parte del modelo de participación del CONAFE. Esto se observa también, aunque en menores proporciones, en las escuelas indígenas y generales multigrado (entre 17.3 y 33.9%), que son las que se ubican en zonas rurales.

La realización de actividades de limpieza, mantenimiento o reparaciones es altamente frecuente en las escuelas públicas (en 82% o más de las escuelas se lleva a cabo): a escala nacional es el tipo de aportación que se da en mayores proporciones (80.2%). En este tipo de primarias también es frecuente el apoyo de los padres de familia en la realización de gestiones institucionales para mejorar los centros escolares. Por último, en 3 de cada 4 escuelas del país los padres realizan aportaciones económicas. Como puede apreciarse en el cuadro 2.22, la decisión sobre los montos de dichas aportaciones recae, en gran medida, en los propios padres (85.6%).

Tiempo escolar y para la enseñanza y el aprendizaje

Como se aprecia en la gráfica 2.12, a casi tres meses de iniciadas las clases, en 28.1% de las primarias del país ya se habían suspendido las labores al menos un día. Esta proporción se eleva por encima de 35% en el caso de las escuelas de tipo comunitario, generales multigrado e indígenas.

Cuadro 2.21 Porcentaje de escuelas en donde los padres de familia realizan diversas aportaciones, de acuerdo a la información de los representantes de los padres de familia (nacional y por tipo de escuela)

Tipo de escuela	Proporcionan materiales de limpieza o de construcción para el mantenimiento de la escuela	Aportan materiales adicionales a la lista de útiles para apoyar las actividades educativas (libros, juegos didácticos, material deportivo, colores, pinturas, etcétera)	Proporcionan alimentos a algún docente	Proporcionan hospedaje a algún docente	Realizan actividades de limpieza, mantenimiento o reparación de mobiliario escolar	Participan en actividades para obtener dinero, a través de la venta de alimentos, organización de eventos o rifas, etcétera	Apoyan en trámites con el municipio, zona escolar, otras autoridades o instituciones para la mejora de la escuela	Aportan dinero al inicio o durante el ciclo escolar
Comunitaria	88.9	59.4	92.5	82.9	87.9	23.3	66.7	52.9
Indígena multigrado	73.8	54.9	28.8	32.0	94.8	31.6	77.2	64.0
Indígena no multigrado	68.9	77.5	17.3	27.3	87.2	36.2	83.7	62.8
General multigrado	71.0	57.6	33.9	19.2	93.5	53.4	74.9	79.5
General no multigrado	60.9	65.6	7.7	4.4	82.0	69.5	79.0	84.2
Privada	21.2	54.9	3.6	2.7	14.4	54.6	31.0	46.3
Total nacional	63.9	61.7	24.8	19.0	80.2	55.8	72.2	74.2

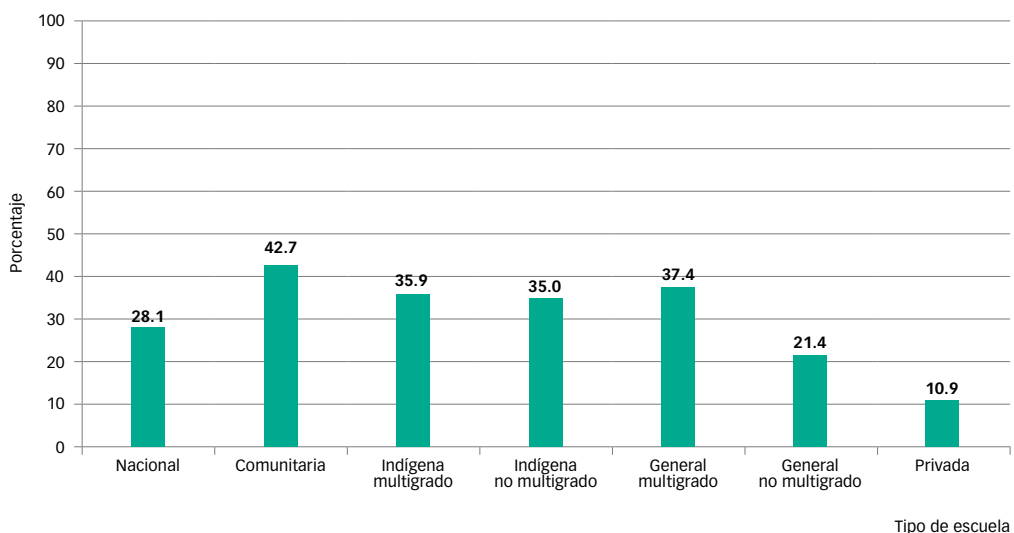
Cuadro 2.22 Porcentaje de escuelas en donde los padres de familia reportan ser involucrados en diversas decisiones, nacional y por tipo de escuela

Tipo de escuela	Para elaborar las reglas o normas de la escuela	Para elaborar el programa anual de trabajo, proyecto escolar o plan de mejora	Decidir sobre la participación de la escuela en programas federales o estatales	Decidir en qué se gastan los recursos provenientes de programas federales o estatales	Decidir en qué gastar el dinero que aportan los padres de familia	Decidir la cantidad de dinero que cada padre o madre debe aportar a la escuela	Decidir sobre el uso del uniforme escolar
Comunitaria	80.2	70.7	65.5	58.7	86.7	91.2	56.7
Indígena multigrado	85.7	78.9	83.6	85.9	95.3	93.0	80.8
Indígena no multigrado	84.4	79.5	80.9	79.2	93.6	95.8	85.9
General multigrado	88.5	84.4	82.6	88.9	95.4	93.1	89.4
General no multigrado	73.1	79.8	70.4	72.2	84.6	85.4	74.1
Privada	41.6	50.9	37.5	27.1	47.8	33.8	35.4
Total nacional	75.9	77.3	71.0	71.8	86.3	85.6	73.2

A los docentes también se les preguntó sobre el número de días que habían faltado a clases en las últimas cuatro semanas; el cuadro 2.23 muestra que, aunque 3 de cada 4 dijeron no haber faltado ningún día, una quinta parte dijo que lo había hecho entre uno y tres días.

Gráfica 2.12

Porcentaje de escuelas que en las últimas cuatro semanas suspendieron totalmente labores por cualquier causa no oficial, nacional y por tipo de escuela



Cuadro 2.23

Porcentaje de docentes según los días que reportaron haber faltado a clases en las últimas cuatro semanas por cualquier motivo, nacional y por tipo de escuela

Tipo de escuela	Ninguno	De 1 a 3 días	Entre 4 y 5 días	Más de 5 días
Comunitaria	57.3	35.8	3.9	3.0
Indígena multigrado	60.0	36.3	2.2	1.5
Indígena no multigrado	73.9	25.3	0.5	0.3
General multigrado	68.0	29.7	1.8	0.5
General no multigrado	77.5	21.6	0.6	0.3
Privada	84.1	15.2	0.4	0.3
Total nacional	75.8	22.9	0.9	0.4

Según las estimaciones de los docentes, el porcentaje de tiempo de las clases que se dedican a actividades propiamente de enseñanza y aprendizaje es, en promedio alrededor de 77%; esta proporción disminuye a 61.2% en el caso de las escuelas comunitarias.

Cobertura de los programas de estudio

Poco más de la cuarta parte de los docentes refirió que por lo general sí alcanza a cubrir todos los contenidos de los programas de estudio durante un ciclo escolar; sin embargo, mientras que en las escuelas privadas la proporción se eleva hasta casi 60%, en el caso de las indígenas y generales multigrado no alcanza ni siquiera 15% (cuadro 2.24).

— Cuadro 2.24

Porcentaje de docentes según su opinión respecto a si alcanzan a cubrir todos los contenidos de los programas de estudio durante el ciclo escolar, nacional y por tipo de escuela

Tipo de escuela	Sí, en todas las asignaturas	Sí, en la mayoría de las asignaturas	Sí, en algunas asignaturas	No, en ninguna de las asignaturas
Indígena multigrado	11.8	45.3	33.7	9.3
Indígena no multigrado	13.5	60.1	22.8	3.6
General multigrado	14.2	55.1	24.0	6.7
General no multigrado	24.9	62.0	12.0	1.0
Privada	59.8	38.0	2.1	0.1
Total nacional	26.6	58.1	13.4	1.9

Para cubrir los contenidos de los programas de estudio (cuadro 2.25), los docentes organizan de maneras distintas su trabajo: mientras que la mayor parte de quienes laboran en escuelas multigrado optan por integrar contenidos de diferentes asignaturas, en los otros tipos de escuela siguen la secuencia de los programas, particularmente en el caso de las privadas (80.1%). Cuando menos 1 de cada 3 docentes de primarias multigrado prioriza contenidos, y si bien en todos los tipos de escuela hay un bajo porcentaje de maestros que seleccionan algunos contenidos de los programas dejando de enseñar otros, en las indígenas multigrado la proporción alcanza 8.6%.

— Cuadro 2.25

Porcentaje de docentes según las estrategias que dicen seguir para cubrir los contenidos de los programas de estudio, nacional y por tipo de escuela

Tipo de escuela	Seguir la secuencia del programa de cada asignatura	Priorizar contenidos a trabajar de cada asignatura, y otros tratarlos de manera sintética	Integrar contenidos de diferentes asignaturas	Seleccionar los contenidos a abordar en el ciclo escolar, no enseñar todo
Indígena multigrado	39.8	38.4	59.2	8.6
Indígena no multigrado	62.1	19.9	36.6	2.8
General multigrado	52.1	33.5	62.7	3.2
General no multigrado	70.8	19.9	46.6	2.1
Privada	80.1	18.5	53.4	1.3
Total nacional	68.4	21.9	49.3	2.3

El capítulo 4 de este informe confirmará la presencia de una excesiva cantidad de contenidos en los programas de estudio, lo que ayuda a comprender que los docentes no alcancen a cubrirlos a lo largo del ciclo escolar. También cuestionará que el diseño del currículo pierda de vista que en muchas primarias, un sólo profesor debe hacerse cargo de la enseñanza en más de un grado escolar.

Opiniones de los estudiantes sobre sus profesores y su participación en la escuela

Como puede verse en el cuadro 2.26, la percepción de los estudiantes sobre sus profesores es bastante favorable: a nivel nacional altas proporciones de estudiantes consideran que su maestro se esfuerza para que los temas sean interesantes para todos (82.5%), atiende a quienes tienen dudas o requieren ayuda (83.1%), permite que todos participen (83.4%) y los respeta (92.4%). En general, mayores proporciones de estudiantes de escuelas privadas valoran favorablemente a sus maestros.

A nivel nacional, casi 80% de los estudiantes refiere que el director los escucha cuando tienen alguna inconformidad; sin embargo, los de escuelas privadas lo hacen en una proporción por encima de quienes asisten a las comunitarias (84.3 y 66.1%, respectivamente) (cuadro 2.27). Por otra parte, apenas poco más de la mitad de los niños y niñas señalan que en la escuela se les pide su opinión para hacer mejoras o decidir algunos asuntos; proporciones semejantes opinan que en la escuela se realizan actividades que ellos proponen, y menos de la mitad (47.6%) que en la escuela se han hecho cambios a partir de sus propuestas. En general se aprecia que, salvo en el caso de las comunitarias, las percepciones de los estudiantes sobre sus escuelas son más favorables en las primarias públicas que en las privadas.

Reporte de los estudiantes sobre trato en la escuela contrario a sus derechos humanos

Como se aprecia en el cuadro 2.28, un alto porcentaje de estudiantes reporta haber recibido en la escuela un trato contrario a su dignidad y sus derechos humanos, pues algunas medidas disciplinarias atentan contra su derecho al juego, a la educación, al bienestar, a la integridad personal, a la identidad, al disfrute de su lengua materna y a la no discriminación.

Según lo reportado por los estudiantes, el derecho al juego es el más afectado, pues poco más de un tercio señala que como castigo le han impedido salir al recreo; esta medida es más frecuente en escuelas privadas (40.1%) y en generales no multigrado (37.5%) y multigrado (33.2%).

Cuadro 2.26
Porcentaje de estudiantes según algunas valoraciones sobre sus docentes, nacional y por tipo de escuela

Tipo de escuela	El maestro(a) permite que todos participemos		El maestro(a) atiende a todos los estudiantes que tienen dudas o requieren ayuda		El maestro(a) se esfuerza para que los temas sean interesantes para todos los estudiantes		El maestro(a) nos anima a practicar de nuestros conocimientos, costumbres y tradiciones		El maestro(a) nos tiene paciencia		El maestro(a) valora el esfuerzo que ponemos en nuestros trabajos aunque tengan errores		El maestro(a) nos respeta	
	Nunca o pocas veces	Muchas veces o siempre	Nunca o pocas veces	Muchas veces o siempre	Nunca o pocas veces	Muchas veces o siempre	Nunca o pocas veces	Muchas veces o siempre	Nunca o pocas veces	Muchas veces o siempre	Nunca o pocas veces	Muchas veces o siempre	Nunca o pocas veces	Muchas veces o siempre
Comunitaria	16.0	84.0	23.0	77.0	30.8	69.2	50.2	49.8	30.5	69.5	37.8	62.2	12.7	87.3
Indígena multigrado	20.3	79.7	26.2	73.8	28.2	71.8	41.9	58.1	26.6	73.4	38.0	62.0	14.8	85.2
Indígena no multigrado	14.2	85.8	21.9	78.1	22.0	78.0	34.2	65.8	26.9	73.1	32.3	67.7	12.3	87.7
General multigrado	14.4	85.6	21.1	78.9	21.9	78.1	48.9	51.1	27.4	72.6	34.6	65.4	10.3	89.7
General no multigrado	11.4	88.6	17.0	83.0	17.2	82.8	48.1	51.9	25.7	74.3	26.9	73.1	7.6	92.4
Privada	8.1	91.9	8.6	91.4	12.0	88.0	42.5	57.5	17.3	82.7	14.8	85.2	3.2	96.8
Total nacional	11.6	88.4	16.9	83.1	17.5	82.5	47.1	52.9	25.2	74.8	26.7	73.3	7.6	92.4

Cuadro 2.27
Porcentaje de estudiantes según algunas valoraciones sobre su participación en la escuela, nacional y por tipo de escuela

Tipo de escuela	El director(a) nos escucha cuando tenemos alguna queja		El director(a) y los maestros(as) nos piden opinión sobre mejoras a la escuela, festivales, compra de materiales, los productos que se venden en la tienda, etcétera		Se hacen actividades que los estudiantes proponemos		Se han hecho cambios a partir de las propuestas que los estudiantes hacemos	
	Nunca o pocas veces	Muchas veces o siempre	Nunca o pocas veces	Muchas veces o siempre	Nunca o pocas veces	Muchas veces o siempre	Nunca o pocas veces	Muchas veces o siempre
Comunitaria	33.9	66.1	61.9	38.1	59.4	40.6	65.3	34.7
Indígena multigrado	31.1	68.9	50.5	49.5	44.7	55.3	50.7	49.3
Indígena no multigrado	28.4	71.6	48.3	51.7	43.6	56.4	49.7	50.3
General multigrado	22.6	77.4	46.1	53.9	45.0	55.0	52.4	47.6
General no multigrado	21.0	79.0	48.0	52.0	44.7	55.3	52.0	48.0
Privada	15.7	84.3	53.7	46.3	48.9	51.1	55.9	44.1
Total nacional	21.1	78.9	48.5	51.5	45.2	54.8	52.4	47.6

Cuadro 2.28

Porcentaje de estudiantes que reportan haber recibido en la escuela un trato que vulnera algunos de sus derechos, nacional y por tipo de escuela

Tipo de escuela	Dejar sin recreo como castigo	Impedir la entrada por llegar tarde, no traer uniforme o traerlo incompleto o por el arreglo personal	Impedir la entrada o presentar exámenes por no haber pagado la cuota de la escuela	Sacar del salón por no traer material o tarea	Suspender un día o más de la escuela como castigo	Dejar sin participación en festivales, ceremonias o concursos como castigo	Dejar sin comer, sin tomar agua, sin ir al baño o encerrar en algún lugar como castigo	Dar un pellizco, coscorrón, jalón de oreja, nalgada u otro golpe	Regañar o castigar por hablar alguna lengua indígena en la escuela
Comunitaria	21.3	13.8	13.9	14.1	10.0	9.9	9.8	11.0	7.8
Indígena multigrado	24.1	20.0	18.2	17.2	11.3	15.9	12.7	20.0	15.8
Indígena no multigrado	20.3	20.5	16.2	17.7	10.5	15.2	12.0	17.8	12.8
General multigrado	33.2	13.9	10.6	11.3	9.7	10.3	8.4	13.9	6.3
General no multigrado	37.5	17.1	10.2	11.0	10.1	10.0	8.0	11.7	4.8
Privada	40.1	17.0	14.1	8.6	7.7	8.1	6.4	5.4	1.5
Total nacional	36.6	17.0	10.9	11.1	9.9	10.1	8.1	11.6	5.1

Respecto de acciones que atentan contra el derecho a la educación, a nivel nacional entre 10 y 17% de estudiantes reportan que: a) se les ha impedido entrar a la escuela o a clases por razones tales como llegar tarde, no traer uniforme o traerlo incompleto, o por su arreglo personal; b) se les ha negado la entrada a clases, la presentación de exámenes o la permanencia en el salón por no haber pagado la cuota escolar u olvidar algún material o tarea, y c) se les ha castigado suspendiéndolos por un día o más, o dejándolos sin participar en festivales, ceremonias o concursos. La violación al derecho a la educación manifiesta en acciones como las anteriores es más frecuente en escuelas indígenas.

En relación con el derecho al bienestar y a la integridad personal, 8.1% de los estudiantes dice que alguna vez se le impidió tomar alimentos, beber agua o ir al baño, o haber sido encerrado en algún lugar como castigo. Por su parte, 11.6% de los alumnos refirió haber recibido algún golpe por parte de un profesor. De nuevo, las mayores proporciones se presentan en primarias indígenas.

Por último, a nivel nacional 5.1% de los estudiantes reporta haber sido reprendido o castigado por hablar alguna lengua indígena dentro de la escuela, proporción que se incrementa hasta tres veces en las escuelas indígenas multigrado (15.8%). Que esto ocurra en todos los tipos de escuela es indicativo de que en todos hay alumnos que hablan una lengua indígena. Que la escuela tome acciones contrarias a la expresión de los niños y niñas en su lengua materna es violatorio de su derecho a la identidad y a la no discriminación, entre otros.

■ Conclusiones

El aseguramiento del derecho a una educación de calidad pasa necesariamente por la provisión de servicios educativos adecuados. Nuestro país ha hecho esfuerzos importantes por alcanzar, en el caso de la educación primaria, una cobertura casi total. Como se ha visto ya en el primer capítulo de este Informe, dadas las dimensiones y características del territorio nacional, el tamaño de la población, su estructura y diversidad cultural y lingüística, así como las enormes desigualdades socioeconómicas que presenta, dichos esfuerzos distan de ser menores. Para brindar educación a todos los habitantes, en el país se han definido determinadas políticas públicas —como becas para estudiantes en situación de pobreza extrema o la dotación universal de libros de texto gratuito, entre otras—, y se ha diversificado la oferta educativa en búsqueda de eficiencia y pertinencia, pero no siempre se ha alcanzado calidad, equidad e igualdad.

Contrario a lo que dictan la legislación y las políticas, las características y las condiciones de los servicios educativos que el Estado mexicano brinda en los contextos más vulnerables reproducen y profundizan la estratificación social. Como ha podido verse en este capítulo, hay una clara asociación entre pobreza del entorno y pobreza de la oferta de educación, pues en las comunidades más marginadas están las escuelas menos dotadas en todos los sentidos. Esto, consecuentemente, produce también desigualdad en los resultados educativos, como se constata en el capítulo 5 de este informe.

Las diferencias en la calidad de la educación son muy marcadas entre lo público y lo privado, y dentro de lo público son especialmente agudas las precarias condiciones escolares —que se traducen en menores oportunidades para aprender— ofrecidas en los contextos urbanos y en los rurales. Los resultados de ECEA muestran que existe un claro rezago en la atención educativa que se ofrece a las poblaciones indígenas y a las que viven en localidades pequeñas y dispersas, mediante los servicios de educación indígena y comunitaria, respectivamente.

Es urgente emprender acciones orientadas a corregir estas inequidades con medidas que partan de las necesidades que las propias comunidades escolares identifican, y no con acciones uniformes que se traducen en una ampliación de las brechas de calidad.
