
1

CONDICIONES Y RESULTADOS DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA: ELEMENTOS PARA UN DIAGNÓSTICO DE SU CALIDAD

Este capítulo presenta información respecto del contexto socioeconómico y las condiciones escolares de los sistemas educativos estatales, así como sobre la medida en que éstos están garantizando el derecho humano a una educación de calidad, en términos de asegurar a toda niña, niño y joven del país: a) el acceso a las escuelas de educación básica (EB) y a los planteles de educación media superior (EMS); b) la finalización de los niveles educativos obligatorios; y c) la adquisición, al menos, de aprendizajes fundamentales que les permitan continuar aprendiendo y desarrollando su potencial a lo largo de sus estudios y de la vida. Esto último se mide, en sentido negativo, a través de indicadores sobre la proporción de estudiantes con carencias en sus aprendizajes, que los limitan en la consecución plena de su derecho a una educación de calidad. El análisis permite identificar avances y deudas sociales del Estado mexicano, principalmente de las autoridades educativas federales y estatales, respecto del cumplimiento del derecho a una educación de calidad, del cual son garantes.

Existe una tensión entre la obligación constitucional de garantizar este derecho y la capacidad del Estado para hacerlo. Por un lado, todos los sistemas educativos estatales, independientemente de su contexto socioeconómico, están obligados a garantizarlo a toda niña, niño y joven; no hacerlo configura una carencia social. Por otra parte, el contexto de las familias delinea distintas restricciones y oportunidades a los alumnos de la educación obligatoria que condicionan su desempeño escolar. Esto último parece difuminar el deber de las autoridades educativas para garantizar el derecho humano a una educación obligatoria de calidad para la infancia y juventud. Una solución a esta tensión es reconocer que los sistemas educativos de las entidades de contextos más adversos requieren realizar mayores esfuerzos que sus pares en mejores condiciones, para garantizar con plenitud el derecho a la educación de forma progresiva. Pero al mismo tiempo, que necesitan de apoyos e intervenciones más focalizadas, equitativas y eficientes por parte de las autoridades federales y de los propios estados.

El presente capítulo ofrece un diagnóstico que muestra avances para todas las entidades en algunas dimensiones del derecho a la educación, como el acceso al tramo obligatorio y su finalización. Sin embargo, en el terreno de los aprendizajes se aprecia un mayor rezago. Para facilitar el

análisis, las entidades se agruparon de acuerdo a condiciones sociales, económicas y escolares seleccionadas. Esto permite distinguir cómo, para ciertas dimensiones del derecho, algunas entidades de contextos más desfavorables tienen mejores desempeños que sus pares con mejores condiciones, por ejemplo, en la cobertura de la educación preescolar. No obstante, en el terreno de los aprendizajes, la mayoría muestra un desempeño no satisfactorio.

El capítulo se compone de cuatro secciones. En la primera se refieren, de manera sintética, la estructura y el tamaño de los subsistemas de educación obligatoria. En la segunda se describe un agrupamiento de las entidades federativas de acuerdo con sus contextos socioeconómico y escolar. Esto permite una forma ágil de diferenciarlas y discutir sus avances y retos. La tercera sección aporta información para responder a las preguntas *¿en qué medida está garantizando el país el derecho de niñas, niños y jóvenes a asistir regularmente a los centros escolares de educación obligatoria, a finalizar los distintos niveles educativos que la componen, y a aprender?* Por último, se presentan unas breves consideraciones finales.

1.1 Cifras básicas y aspectos organizativos de la educación obligatoria

Al inicio del ciclo escolar 2015-2016 la matrícula de la educación obligatoria ascendió a 30.9 millones de niñas, niños y jóvenes, aproximadamente la cuarta parte de toda la población del país en 2015, estimada en 121 millones. Esta cifra hace del Sistema Educativo Nacional (SEN) el tercero más grande del continente americano, sólo superado por los de Estados Unidos y Brasil. La EB, compuesta por los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria (con tres, seis y tres grados escolares, respectivamente) sumó alrededor de 25.9 millones de alumnos, 1.2 millones de docentes y 226 mil escuelas; la EMS, por lo general de tres grados, concentró casi 5 millones de alumnos, 292 mil docentes y 17 mil planteles. La matrícula de EB constituyó 83.9% del total de ambos tipos educativos obligatorios, servicios que, en su mayoría, provee el Estado mexicano: así, al inicio del ciclo escolar 2015-2016, la matrícula pública representó 85.7% en educación preescolar, 91% en primaria, 91.3% en secundaria y 81.4% en EMS (tabla 1.1).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) tiene, entre otras atribuciones, la de regular la EB definiendo planes y programas de estudio para los distintos niveles, mientras que su operación está a cargo de los sistemas educativos de las entidades federativas y de la Administración Federal Educativa en el Distrito Federal (LGE, arts. 12 y 13, 2016, 1 de junio). La SEP ha estructurado distintos tipos de servicio en EB a partir de criterios como la diversidad cultural y lingüística de su población objetivo (LGE, art. 38, 2016, 1 de junio), pero también de razones prácticas como el tamaño de la matrícula. Los servicios generales captan la mayor proporción de alumnos de educación en los tres niveles de EB en contextos urbanos. Hay escuelas preescolares y primarias indígenas en comunidades con presencia importante de esta población, mientras que la

■ **Tabla 1.1**

Alumnos, docentes y escuelas o planteles en educación obligatoria por nivel o tipo educativo según tipo de sostenimiento (2015-2016)

Nivel o tipo educativo		Total			Público			Privado		
		Alumnos	Docentes	Escuelas/Planteles	Alumnos	Docentes	Escuelas/Planteles	Alumnos	Docentes	Escuelas/Planteles
Preescolar	Abs.	4 811 966	230 781	89 409	4 124 252	186 983	74 704	6 877 14	43 798	14 705
	%				85.7	81.0	83.6	14.3	19.0	16.4
Primaria	Abs.	14 250 425	574 210	98 004	12 969 982	514 141	89 070	1 280 443	60 069	8 934
	%				91.0	89.5	90.9	9.0	10.5	9.1
Secundaria	Abs.	6 835 245	408 577	38 885	6 240 369	346 412	33 786	594 876	62 165	5 099
	%				91.3	84.8	86.9	8.7	15.2	13.1
Total educación básica	Abs.	25 897 636	1 213 568	226 298	23 334 603	1 047 536	197 560	2 563 033	166 032	28 738
	%				90.1	86.3	87.3	9.9	13.7	12.7
Media superior*	Abs.	4 985 080	292 484	17 400	4 058 109	197 459	11 693	926 971	95 025	5 707
	%				81.4	67.5	67.2	18.6	32.5	32.8
Total educación obligatoria	Abs.	30 882 716	1 506 052	243 698	27 392 712	1 244 995	209 253	3 490 004	261 057	34 445
	%				88.7	82.7	85.9	11.3	17.3	14.1

* En EMS se reporta el número de planteles y docentes por plantel.

Fuente: INEE, cálculos con base en el *Panorama Educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior* (en prensa).

niñez que reside en localidades rurales pequeñas y dispersas o de familias jornaleras migrantes, es atendida por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en centros escolares comunitarios cuya matrícula va de 5 a menos de 30 alumnos (tabla 1.2).

Por otro lado, secundarias generales y técnicas atienden a los adolescentes de localidades urbanas; en contraste, los de localidades rurales asisten mayoritariamente a telesecundarias. Como en los niveles previos, las secundarias comunitarias (CONAFE) se destinan a quienes viven en las áreas rurales más pequeñas; además, existen secundarias para migrantes que atienden a familias jornaleras en esta condición. Finalmente, las secundarias para trabajadores se asientan en áreas urbanas y fueron ideadas para atender a la población de 15 años o más, aunque actualmente acuden a ellas estudiantes de menor edad.

En un número importante de planteles de los distintos tipos de servicio de EB, la organización escolar difiere de lo planeado. Las escuelas generales de educación preescolar y primaria, así como preescolares y primarias indígenas, deberían disponer de un docente por grupo y grado, pues dichos centros escolares no están preparados explícitamente para cuando no ocurre esto. Además tendría que asegurarse que los docentes de escuelas indígenas hablaran la lengua materna de sus alumnos (LGE, art. 21, 2016, 1 de junio). Sin embargo, hay una proporción importante de escuelas de matrícula reducida en localidades rurales en donde todos los docentes son responsables de más de un grado escolar (escuelas primarias multigrado), y, en casos extremos, donde un solo docente atiende todos los grados (escuelas unitarias). Para estas escuelas no existen materiales pertinentes, ni se forma a sus maestros para enfrentar este tipo de organización.

Tabla 1.2

Alumnos, docentes y escuelas o planteles por nivel o tipo educativo y tipo de servicio o modelo educativo (2015-2016)

Nivel o tipo educativo	Tipo de servicio o modelo educativo	Alumnos		Docentes		Escuelas/Planteles	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Preescolar	CENDI	66 622	1.4	3 054	1.3	1 116	1.2
	General	4 170 485	86.7	191 004	82.8	59 835	66.9
	Indígena	412 830	8.6	18 818	8.2	9 804	11.0
	Comunitario	162 029	3.4	17 905	7.8	18 654	20.9
	Total	4 811 966	100.0	230 781	100.0	89 409	100.0
Primaria	General	13 321 710	93.5	525 120	91.5	77 313	78.9
	Indígena	818 349	5.7	36 952	6.4	10 180	10.4
	Comunitario	110 366	0.8	12 138	2.1	10 511	10.7
	Total	14 250 425	100.0	574 210	100.0	98 004	100.0
Secundaria	General	3 448 931	50.5	227 630	55.7	12 052	31.0
	Técnica	1 869 327	27.3	101 019	24.7	4 711	12.1
	Telesecundaria	1 448 281	21.2	72 954	17.9	18 667	48.0
	Para trabajadores	25 209	0.4	2 820	0.7	243	0.6
	Comunitario	43 497	0.6	4 154	1.0	3 212	8.3
Total	6 835 245	100.0	408 577	100.0	38 885	100.0	
Total educación básica		25 897 636		1 213 568		226 298	
Media superior*	Bachillerato general	3 096 442	62.1	199 128	68.1	14 202	81.6
	Bachillerato tecnológico	1 820 178	36.5	92 183	31.5	2 799	16.1
	Profesional técnico	68 460	1.4	8 608	2.9	632	3.6
	Total**	4 985 080	100.0	292 484	100.0	17 400	100.0
Total educación obligatoria		30 882 716		1 506 052		243 698	

*En EMS se reporta el número de planteles y docentes por plantel.

**El total no corresponde con la suma del desglose de planteles y docentes por plantel por modelo educativo, ya que un plantel puede impartir más de un modelo.

Fuente: INEE, cálculos con base en el *Panorama Educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior* (en prensa).

La situación se agrava en el servicio indígena, cuya proporción de preescolares unitarios es de poco menos de la mitad, y aproximadamente dos terceras partes de sus escuelas primarias son multigrado. Incluso, esta organización escolar multigrado *de facto* la experimenta casi una tercera parte de las escuelas primarias generales (INEE, 2015f y 2016g). Adicionalmente, tampoco puede asegurarse la pertinencia lingüística de los docentes en todas las escuelas indígenas (INEE, 2016g).

En las escuelas comunitarias de educación preescolar, primaria o secundaria, usualmente cada centro es atendido por un solo instructor, denominado líder para la educación comunitaria (LEC), con estudios máximos de educación secundaria o EMS. Los centros se basan en un modelo educativo donde dicho instructor, con materiales *ex profeso* y una formación pedagógica básica en este modelo, funciona como docente habilitado para un grupo compuesto por alumnos con distintos avances escolares y edades. Cabe señalar que, a diferencia de este tipo de escuelas, las primarias generales e indígenas multigrado carecen de materiales educativos apropiados y sus docentes no cuentan con formación inicial y continua para conducir procesos de enseñanza y aprendizaje en ambientes multigrado (INEE, 2016e).

En las escuelas secundarias generales, técnicas y para trabajadores hay docentes para las distintas asignaturas, por lo cual varios de ellos atienden a cada grupo de alumnos. Esto difiere en las telesecundarias, en las cuales se planea que haya un docente por grado; no obstante, existen escuelas que imparten todos los grados con sólo uno o dos docentes. Mientras las secundarias comunitarias se basan en un modelo educativo multigrado, en las telesecundarias un docente es el responsable del proceso de aprendizaje de todas las asignaturas de un grado, utilizando extensamente medios electrónicos y de comunicación (televisión, señal satelital y videos).

En EMS las autoridades federales, estatales y universitarias que ofrecen este tipo educativo, tienen una mayor autonomía en la formulación de los planes y programas de estudio, en contraste con lo que sucede en la EB, donde la SEP es quien los construye. En la EMS, la autoridad educativa federal tiene el papel de coordinador nacional con la encomienda de establecer un Marco Curricular Común (MCC), con respeto del federalismo y de la autonomía universitaria (LGE, art. 12, 2016, 1 de junio). La EMS se compone de una serie de subsistemas que funcionaban de forma independiente y con una gran dispersión curricular que limitaba el reconocimiento del certificado de bachillerato y el tránsito de los alumnos entre las instituciones. Para ordenar y modernizar a este tipo educativo, desde 2008 la SEP propuso la creación del Sistema Nacional de Bachillerato, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) (Acuerdo 442, 2008, 26 de septiembre; Dander, 2016).

En general los planteles de EMS cuentan con docentes por asignatura, aunque existen subsistemas cuya organización requiere que los profesores se encarguen de toda un área disciplinar, como ocurre en los telebachilleratos comunitarios (SEP, 2015d).

La EMS cuenta con tres modelos educativos para formar a sus alumnos, a partir de una gran diversidad de planes de estudio, que en años recientes se han tratado de vincular mediante la formulación del mencionado MCC (Acuerdo 442, 2008, 26 de septiembre). El más extendido es el bachillerato general, que provee una formación propedéutica para la educación superior. Al inicio del ciclo escolar 2015-2016, este modelo captó a 62% de la matrícula, mientras que el bachillerato tecnológico y el profesional técnico, a 36.5 y 1.4%, respectivamente. Estos dos últimos tienen un carácter bivalente: propedéutico para la educación superior tecnológica, y vocacional para la inserción en el mercado laboral en actividades agropecuarias, pesqueras, forestales, industriales, de servicios y del mar (tabla 1.2). En el caso del profesional técnico existe una tercera opción, de salida terminal al mercado laboral (profesional técnico), sin carácter propedéutico.

En cuanto a su estructura, de acuerdo con su fuente de sostenimiento, los planteles de EMS pueden clasificarse en federales, estatales, autónomos y privados. Además, existe una gran fragmentación de los servicios educativos a través de al menos 33 tipos de planteles, también denominados subsistemas (tabla 1.3 y SEP, 2015a; INEE, 2016e).

Tabla 1.3

Alumnos, docentes y planteles, promedio de alumnos y docentes por plantel según sostenimiento y tipo de plantel (2015-2016)

Sostenimiento	Tipo de plantel		Alumnos	Docentes	Planteles	Alumnos por plantel (promedio)	Docentes por plantel (promedio)
Federal	DGB, DGECYTM (CETAC Y CETMAR), DGETA (CBTA Y CBTF), DGETI (CBTIS Y CETIS), CONADE, SAGARPA, SEDENA, SEMARNAT, CETI, CONALEP (DF y Oaxaca), Colegio de Bachilleres, INBA e IPN	Abs.	1 084 580	49 883	935	1 160	53
		%	21.8	17.1	5.4		
Estatal	Gobierno de la Ciudad de México, Bachillerato Intercultural, Bachillerato Integral Comunitario, Bachillerato estatal, CECYTE, CONALEP, CET, CONALEP, Colegio de Bachilleres, EMSAD, IEBAS, Telebachillerato y Telebachillerato comunitario	Abs.	2 361 175	117 379	10 209	231	11
		%	47.4	40.1	58.7		
Autónomo	UNAM (CCH, ENP), Bachilleratos de las Universidades Autónomas, Centros de Estudios Tecnológicos de las Universidades Autónomas	Abs.	612 354	30 197	549	1 115	55
		%	12.3	10.3	3.2		
Privado	Bachilleratos particulares, centros de estudios tecnológicos particulares, Preparatoria Estatal por Cooperación y Preparatoria Federal por Cooperación	Abs.	926 971	95 025	5 707	162	17
		%	18.6	32.5	32.8		
Total		Abs.	4 985 080	292 484	17 400	286	17

Nota: en esta tabla no se incluye la modalidad no escolarizada ni la capacitación para el trabajo.

Fuente: INEE, cálculos con base en el *Panorama Educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior* (en prensa).

Los planteles estatales son los más numerosos y absorben la mayor cantidad de alumnos y docentes. Al inicio del ciclo escolar 2015-2016 atendieron a poco menos de 2.4 millones de jóvenes, 47.4% del total de la matrícula, con alrededor de 117 mil docentes en 10 209 planteles. Los planteles federales ocupan el segundo lugar en cuanto a matrícula con cerca de un millón de alumnos, aunque son terceros en el número de docentes, los cuales suman aproximadamente 50 mil en sólo 935 establecimientos. Los privados, por su parte, tienen casi 927 mil alumnos (18.6% de la matrícula) y los atienden 95 mil docentes en 5 707 planteles. Por último, los autónomos captan cerca de 612 mil alumnos (12.3%) en 549 planteles (3.2%), con 30 mil docentes (10.3% del total).

Los planteles federales y los dependientes de universidades autónomas son los de mayor tamaño en cuanto a su matrícula promedio por establecimiento, 1 160 y 1 115 alumnos, respectivamente. En contraste, los estatales tienen en promedio una matrícula de 231 alumnos, una quinta parte del tamaño medio de los planteles federales, mientras que la de los privados, con un tamaño promedio de 162 alumnos, es de casi una séptima parte de la matrícula promedio de los federales.

La mayor parte de la matrícula de EMS, casi 4.4 millones de alumnos (equivalente a 88% del total), acude a planteles ubicados en localidades urbanas (de 2 500 habitantes y más), mientras que a las localidades rurales asisten sólo cerca de 600 mil alumnos, en aproximadamente 40% del total

de los planteles. La mayor parte de los jóvenes de las áreas rurales se matricula en planteles públicos estatales como los bachilleratos estatales, telebachilleratos, Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) y telebachilleratos comunitarios.

1.2 El contexto socioeconómico y las condiciones escolares de la educación obligatoria en las entidades federativas

México es el decimoprimer país más numeroso del mundo y el tercero más poblado en el continente americano. Poco más de una quinta parte de su población se asienta en localidades rurales, la mayor parte de las cuales son minúsculas y están dispersas. Su gran riqueza cultural está dada por la diversidad de su población originaria: 1 de cada 10 mexicanos es indígena (INEE, 2016g), pero en el país priva una gran desigualdad socioeconómica, y una parte importante de sus habitantes se encuentran en condición de pobreza (CONEVAL, 2014).¹ Esto configura diversos contextos en que operan los 32 sistemas estatales de educación, y, por ende, es síntoma de esfuerzos diferenciados que deben realizarse para garantizar con plenitud el derecho humano a una educación obligatoria de calidad.

Aunado al contexto socioeconómico en que están inmersos, los sistemas educativos de las entidades federativas se caracterizan por la composición y la importancia de sus tipos de servicios educativos, por las condiciones y recursos con que cuentan sus escuelas, así como por la composición de sus matrículas. Estos aspectos condicionan su organización, operación y desempeño en el corto plazo. Como se mostrará más adelante, entre más desfavorable es el contexto social y económico, mayores son las proporciones de escuelas con carencias para su funcionamiento o con alumnos en situación vulnerable.

Con el propósito de brindar una exposición ágil de los retos que enfrentan en el corto plazo sus sistemas educativos, se formaron grupos de entidades federativas a partir de variables del contexto socioeconómico y de las condiciones de sus escuelas y sus alumnos de EB (Terrazas, Degante y Robles, 2017). La metodología buscó que en el interior de cada subgrupo las entidades fueran lo más parecidas posible y que existiera una diferencia clara entre subgrupos. Para agrupar a las entidades se siguieron dos etapas: en la primera se tomaron las variables de ingreso per cápita y algunas otras de carencias sociales definidas por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) para la medición multidimensional de la pobreza (CONEVAL, 2009).²

¹ En 2014, 46.2 y 9.5% de la población se encontró en situación de pobreza y de pobreza extrema respectivamente (CONEVAL, 2014).

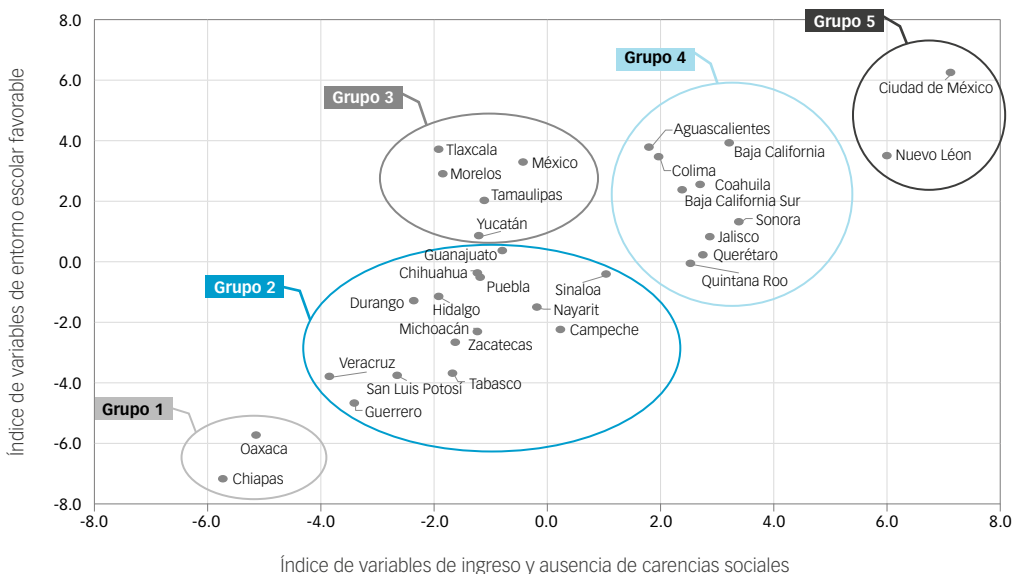
² Es importante señalar que el indicador de carencia de la EB, definido por el CONEVAL, fue modificado para considerar sólo las carencias de los adultos y evitar una correlación espuria entre dicha carencia, como la mide el CONEVAL, y las variables de acceso y abandono escolar de los niños.

Esta etapa arrojó la formación de cuatro grupos de entidades uno de los cuales resultó muy numeroso. En una segunda fase se utilizaron indicadores de suficiencia de recursos de las escuelas, así como de las características de sus alumnos, lo cual generó dos conjuntos de entidades derivados del grupo más nutrido de la etapa previa.

Esta metodología dio lugar a cinco grupos de entidades, los cuales pueden visualizarse en la gráfica 1.1 como subconjuntos de puntos delimitados por elipses. Cada punto representa a una entidad; su primera coordenada, desplegada horizontalmente, es un índice que condensa variables del contexto socioeconómico;³ la segunda coordenada, en el sentido vertical, corresponde a un índice que sintetiza algunas condiciones de las escuelas y de la composición de sus matrículas. En general, las carencias son menores a medida que los valores de los índices aumentan. Hay dos grupos extremos: el constituido por Oaxaca y Chiapas (grupo 1), por un lado, y el que forman la Ciudad de México y Nuevo León (grupo 5), por el otro.

Gráfica 1.1

Agrupamiento de entidades federativas por variables de carencias sociales y de entorno escolar (2015)



Fuente: Terrazas, Degante y Robles, 2017.

El grupo 2 se compone de Sinaloa, Puebla, Nayarit, Guanajuato, Chihuahua, Michoacán, Campeche, Zacatecas, Tabasco, Hidalgo, Durango, San Luis Potosí, Guerrero y Veracruz; el tercero, de México, Morelos, Yucatán, Tamaulipas y Tlaxcala; y el cuarto, de Sonora, Baja California, Jalisco, Coahuila, Querétaro, Baja California Sur, Quintana Roo, Colima y Aguascalientes. Cabe hacer notar que los grupos 1 y 2 se componen de 16 entidades federativas y las restantes 16 se dividen en los otros tres grupos.

³ La construcción de ambos índices es sólo un procedimiento estadístico para agrupar a las entidades.

En primer lugar, se describirán las variables de contexto social y posteriormente las escolares. En la tabla 1.4 se muestran los valores de las variables de contexto social utilizadas para construir la primera dimensión de la agrupación.⁴ Se trata del ingreso corriente per cápita, los porcentajes de población con carencias en sus derechos sociales establecidos en la Ley General de Desarrollo Social (LGDS, art. 36, 2016, 1 de junio) y los porcentajes de población indígena, rural, joven y adulta, sin EB. En el cálculo de los indicadores, se utilizaron las definiciones de CONEVAL (2009).

Las entidades de los grupos 1 y 5 contrastan agudamente en las condiciones sociales y de ingresos seleccionadas. En cuanto al ingreso per cápita, los promedios por grupo se ubican en 1873 y 5449 pesos, respectivamente. Más de la mitad de la población de Oaxaca y Chiapas reside en áreas rurales (52%); en oposición, alrededor de 3% de la población en Nuevo León y la Ciudad de México lo hace; Oaxaca (30.6%) y Chiapas (23%) se componen de forma importante por indígenas, no así las entidades de contraste. Más de la cuarta parte de la población adulta de las dos entidades del grupo 1 se encuentra en rezago educativo mientras que los menores valores de país en ese rubro se alcanzan en la Ciudad de México y Nuevo León. No obstante, aún en ellas, una parte importante de la población adulta carece de EB, 8.6% en promedio. Oaxaca y Chiapas son las entidades con las mayores carencias sociales consideradas: alrededor de cuatro quintas partes de su población (80.3%) tienen carencias en el acceso a la seguridad social, y casi tres quintas partes (58.9%) las tienen en servicios de la vivienda; en contraste, para el grupo 5 estos promedios son 39.9 y 5%, respectivamente.

Las entidades de los grupos 2 y 3 difieren relativamente poco en el promedio: en cuanto al ingreso per cápita, 3016 y 3172 pesos, respectivamente; en su población indígena, 6.2 y 7.7%, y en el rezago educativo, 18.7 y 15%. Varían más en su ruralidad (33.4 y 15.5%, respectivamente), y en la proporción de su población con carencias de servicios en la vivienda (26.8 y 20.2%).

En cambio, las entidades de los grupos 3 y 4 difieren marcadamente en el ingreso per cápita (con alrededor de 3172 y 4332 pesos, respectivamente), en su población indígena (7.7 y 3.1%) y en el porcentaje de población con carencias de servicios en sus viviendas (20.2 y 10.2%, respectivamente), y son más semejantes en las proporciones promedio de población rural y en el rezago educativo: aproximadamente 15%.

Para la agrupación de las entidades en relación con sus condiciones escolares, se utilizaron variables sobre recursos físicos y humanos que limitan la operación regular de las escuelas o que demandan un mayor esfuerzo de sus docentes. En el corto plazo, estas condiciones son relativamente fijas. Carencias vitales en la infraestructura de la escuela, como pisos de tierra, pueden

⁴ Cabe señalar que el índice utilizado sólo tiene un propósito heurístico para resumir información. La descripción de la metodología se encuentra en Terrazas, Degante y Robles (2017).

Tabla 1.4 Porcentajes de población con carencias en sus derechos sociales, ingreso corriente per cápita, así como porcentajes de población rural, indígena y de adultos en rezago educativo por entidad federativa (valores por entidad y promedio por grupo)

Agrupación	Entidad federativa	Índice de condiciones socioeconómicas	Porcentaje de población*			Porcentaje de población con carencias*					Ingreso corriente* per cápita (pesos)			
			rural ¹	indígena ²	en rezago educativo ³	en salud	en acceso a la seguridad social	en equipamiento de la vivienda	en servicios en la vivienda	en alimentación				
Grupo 5	Ciudad de México	6.6	7.2	0.5	1.7	8.6	7.8	19.9	46.3	5.4	3.0	1.7	11.7	5 633
	Nuevo León	6.0	6.0	2.9	1.6	8.6	9.3	13.7	33.4	4.6	3.0	4.3	14.2	5 449
	Sonora	3.4	3.4	14.0	2.0	10.3	10.3	14.4	41.8	10.1	8.9	8.9	24.9	4 693
Grupo 4	Baja California	3.3	3.3	7.7	2.5	12.6	12.6	19.1	51.9	6.6	10.2	7.0	17.2	4 462
	Jalisco	2.9	2.9	13.4	0.2	16.0	10.6	19.1	49.6	6.6	5.0	5.6	16.5	4 114
	Coahuila	2.8	2.8	10.0	0.1	10.6	10.6	15.6	34.2	5.0	10.2	5.6	22.0	4 586
Grupo 3	Queretaro	2.7	2.7	14.5	3.1	13.1	14.6	15.8	47.2	8.9	10.2	14.8	15.8	4 016
	Baja California Sur	2.4	2.4	13.9	2.8	13.3	14.2	14.2	46.6	16.5	12.4	12.4	24.6	4 462
	Quintana Roo	2.6	2.6	11.8	15.4	12.8	12.8	18.5	51.5	18.4	18.1	18.1	23.2	4 402
Grupo 2	Colima	2.0	2.0	11.2	1.0	15.6	12.7	12.7	51.9	10.9	9.6	9.6	25.4	4 194
	Aguascalientes	1.9	1.9	19.2	0.3	12.1	12.1	12.5	43.2	3.3	3.6	3.6	21.5	4 063
	México	-0.4	-0.4	13.0	2.5	13.1	19.7	19.7	60.7	10.3	12.4	12.4	21.3	3 096
Grupo 1	Moreros	-1.8	-1.8	16.2	1.4	14.5	16.6	16.6	66.2	13.4	24.6	24.6	26.8	3 072
	Yucatán	-1.3	-1.3	15.5	7.7	28.8	15.0	14.5	59.7	11.8	20.2	40.4	18.4	3 578
	Tamaulipas	-1.1	-1.1	12.2	0.7	13.6	15.0	15.0	45.5	8.2	11.5	11.5	19.5	3 768
Grupo 2	Tlaxcala	-1.9	-1.9	20.2	5.2	13.3	17.5	17.5	71.5	9.4	12.1	12.1	24.0	2 346
	Sinaloa	1.1	1.1	27.2	1.1	17.4	17.4	15.2	49.3	10.8	18.0	18.0	29.6	3 823
	Puebla	-1.1	-1.1	28.3	9.6	20.5	21.2	21.2	75.2	18.9	30.6	30.6	23.9	2 869
Grupo 1	Nayarit	-0.1	-0.1	31.1	3.4	15.5	16.3	16.3	54.4	10.1	15.3	15.3	24.1	3 478
	Guanajuato	-0.8	-0.8	30.1	0.1	18.4	14.6	14.6	57.8	9.8	14.9	14.9	23.0	2 939
	Chihuahua	-1.2	-1.2	15.2	3.6	14.7	14.7	14.6	43.3	7.9	7.9	7.9	18.7	3 590
Grupo 2	Michoacán	-1.2	-1.2	31.3	3.9	25.2	26.2	26.2	71.3	15.4	26.6	26.6	34.7	2 577
	Campeche	0.3	0.3	25.4	12.0	18.7	16.8	12.5	60.2	19.5	26.8	38.8	24.3	3 777
	Zacatecas	-1.6	-1.6	40.5	6.2	19.4	14.9	14.9	63.4	4.9	13.3	13.3	16.8	2 820
Grupo 1	Tabasco	-1.6	-1.6	42.7	4.1	15.4	16.9	16.9	72.8	13.4	43.9	43.9	45.0	2 985
	Hidalgo	-1.9	-1.9	47.8	16.0	17.5	17.3	17.3	68.9	9.2	27.1	27.1	31.7	2 803
	Durango	-2.3	-2.3	31.1	0.4	13.6	16.5	16.5	51.3	5.8	13.0	13.0	19.9	2 866
Grupo 1	San Luis Potosí	-2.6	-2.6	36.3	10.7	17.2	10.7	10.7	59.1	11.0	28.2	28.2	21.6	2 871
	Guerrero	-3.4	-3.4	41.8	9.4	25.1	19.2	19.2	78.1	32.9	58.0	58.0	38.5	2 235
	Veracruz	-3.8	-3.8	38.9	11.6	25.2	21.7	21.7	68.4	16.8	40.0	40.0	30.0	2 590
Grupo 1	Oaxaca	-5.1	-5.1	52.0	30.6	26.1	19.9	19.9	77.9	25.7	58.9	60.5	36.1	2 015
	Chiapas	-5.7	-5.7	51.4	23.0	26.9	20.7	20.7	82.8	26.9	57.4	57.4	27.5	1 730
	Nacional	-	-	23.2	6.2	16.6	18.2	18.2	58.5	12.3	21.2	21.2	23.4	3 459

* Todos los datos son de 2014.

¹ En localidades menores a 2 500 habitantes.

² Hablantes de lengua indígena.

³ Rezago de la población mayor a 32 años sin primaria y/o secundaria dependiendo de su año de nacimiento.

Fuente: INEE, cálculos con base en el Módulo de Condiciones Socioeconómicas 2014, INEGI (2015b).

dar lugar a condiciones insalubres o de inhabilitación —en temporadas de lluvia, por ejemplo—, provocando la inasistencia de alumnos y docentes, la disminución del tiempo escolar disponible, y la interrupción en la continuidad del aprendizaje. De igual manera, la inexistencia de un director en cada escuela y de soluciones institucionales a esta situación, como directores itinerantes, dará lugar a que algún docente asuma las funciones directivas necesarias para la operación del centro, distrayéndolo de su actividad principal que es la atención de sus alumnos. Asimismo, si las escuelas indígenas no garantizan docentes que hablen la lengua materna de sus alumnos no se asegura la comunicación fluida entre ellos, lo que influirá negativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si esto sucede, el país no está favoreciendo en los hechos la educación bilingüe ni reconociendo la herencia cultural de los pueblos indígenas (CPEUM, art. 2º, párrafo II, 2017, 24 de febrero). Asimismo, mayores proporciones de alumnos en rezago grave, es decir, alumnos cuya edad está dos o más años por encima de la idónea para cursar un grado, requieren de una atención pertinente por parte de los docentes y directivos, en especial cuando dicha extraedad se asocia con un déficit en los aprendizajes básicos. En la tabla 1.5 se presentan las variables de condiciones escolares. Los indicadores refieren a la extraedad grave de los alumnos de 6 a 17 años, según grupos de edad; el equipamiento tecnológico en escuelas primarias y secundarias; la organización escolar; así como las carencias en infraestructura y equipamiento de las escuelas de EB (INEE, 2016g). Como puede apreciarse, las variables de condiciones escolares son más favorables en los grupos de entidades con un mejor contexto socioeconómico (grupo 1 y 2). En los grupos 3 y 4, las variables del contexto social no lograban separar con claridad a las entidades que en un principio conformaban un solo conjunto; sin embargo, están claramente alejadas en cuanto al contexto escolar.

Específicamente, los indicadores de la tabla 1.5 ilustran aspectos de los sistemas educativos estatales en cuanto a la organización y la gestión escolar de las escuelas de EB (alumnos en preescolares unitarios⁵ y en primarias multigrado,⁶ así como escuelas sin director exclusivo para llevar a cabo las tareas de gestión); carencias en infraestructura de los centros escolares (escuelas con pisos y paredes precarias, y escuelas con al menos una computadora para uso educativo); además de la vulnerabilidad o la condición étnica de los alumnos (rezago grave y alumnos en escuelas indígenas, respectivamente). Sistemas educativos con mayores proporciones de escuelas que tienen carencias en infraestructura, con alumnos en extraedad grave o con escuelas indígenas enfrentan mayores desafíos que otros sistemas para garantizar una atención pertinente a los alumnos que les garantice su plena inclusión y aprendizajes significativos.

El promedio de los porcentajes de las escuelas de EB con paredes y pisos precarios de las entidades del grupo 1 es de 23.2 y 18.8%, respectivamente. Ambos promedios grupales disminuyeron

⁵ Donde un docente atiende a los alumnos de todos los grados y se ocupa de las funciones directivas.

⁶ Donde uno, dos o máximo tres docentes atienden a los alumnos de los seis grados.

a 22.5 y 12.2% para el grupo 2, y a 13.3 y 4.8% para el grupo 3, y alcanzan los valores mínimos, 7.3 y 3.6%, en el grupo 5. Los valores en el grupo 4 se ubicaron en 17 y 6.7%, respectivamente, superando a los correspondientes del grupo 3. Entidades de este último grupo como Sonora, Baja California, Jalisco, Querétaro, Baja California Sur y Quintana Roo tienen mayores porcentajes de escuelas con paredes precarias que el valor máximo del grupo 3, correspondiente a Yucatán (16.9%).

En el caso de la existencia de un director exclusivo en las escuelas primarias, el promedio de los grupos 1 al 5 oscila de 33.7 a 84%. Chiapas tiene el menor porcentaje de escuelas primarias con director (27.3%); en el extremo, cuentan con uno 95 de cada 100 escuelas de este nivel en la Ciudad de México. En más de la mitad de las entidades, el porcentaje de escuelas primarias con director se encuentra entre 27.3% y 53% (Campeche). Es decir, en estas entidades, ubicadas en su mayoría en los grupos 1 y 2, el porcentaje de escuelas primarias sin director va de 47% a cerca de 73%. Un fenómeno similar ocurre para las escuelas secundarias con director exclusivo (tabla 1.5).

En cuanto a la existencia de al menos una computadora para uso educativo en las escuelas primarias, que es una condición mínima y claramente insuficiente de presencia de dicho equipamiento en estos centros escolares, el promedio de los valores de las entidades del grupo 1 es 16.8%. A partir de ahí se eleva a 37.7% para el grupo 2 y a 59.8% para el 3. Llama la atención que el promedio del grupo 5 sea ligeramente inferior a este último valor debido a que Nuevo León reporta poco más de la tercera parte de sus escuelas con dicho equipamiento mínimo (36.9%). Este valor es inferior al que tiene cada una de las entidades de los grupos 3 y 4. En el caso de las escuelas secundarias, los valores promedio de los indicadores estatales correspondientes van de alrededor de la mitad en el grupo 1 (53%) a 81.4% en el 5. De forma semejante a lo que ocurre en educación primaria, Nuevo León tiene un porcentaje menor de secundarias con al menos una computadora para uso educativo en comparación con el que registran las entidades del grupo 3, casi todas las del grupo 4, excepto Quintana Roo, y algunas del grupo 2 como Puebla, Guanajuato, Hidalgo y San Luis Potosí.

En relación con los indicadores de características de los estudiantes, que imponen mayores tareas a autoridades educativas y docentes para asegurar la pertinencia y la adaptabilidad de la educación pública, los promedios de los porcentajes de alumnos en rezago grave disminuyen del primero al cuarto grupo, según los rangos de edad. También lo hace el promedio de los porcentajes de alumnos en escuelas indígenas por entidad federativa. Así, por ejemplo, el promedio de los porcentajes estatales de estudiantes de 12 a 14 años en rezago grave en el grupo 1 es de 8.1%, de 3.7 y 2.6% en los dos siguientes grupos, y alcanza 2.3% para el grupo 4 y 1.2% para el 5. Por último, en promedio, el porcentaje de los alumnos en escuelas indígenas va de 30.0% en el grupo 1, a 6.5% en el grupo 2, 2.9% para el 3, 1.4% en el grupo 4 y 0% en el 5.

Tabla 1.5
Porcentaje de alumnos en rezago grave, equipamiento tecnológico y organización escolar en la educación básica por entidad federativa
 (porcentajes por entidad y promedio por grupo) (parte 1 de 2)

Agrupación	Entidad federativa	Índice de condiciones escolares	Porcentaje de alumnos en rezago grave*1				Alumnos en escuelas indígenas	Equipamiento tecnológico (porcentaje)*				
			6-11 años	12-14 años	15-17 años	Primarias con al menos una computadora ²		Secundarias con al menos una computadora ²	Primarias con conexión a Internet ³	Secundarias con conexión a Internet ³		
Grupo 5	Ciudad de México	4.9	0.3	1.1	6.3	7.0	0.0	81.7	90.2	93.4	99.8	99.8
	Nuevo León	3.5	0.3	1.2	1.2	5.5	0.0	36.9	72.6	86.9	86.9	92.5
	Sonora	1.3	0.4	1.4	1.4	3.4	3.1	72.9	73.4	90.3	90.3	95.2
Grupo 4	Baja California	3.9	0.4	1.5	1.5	5.1	2.8	68.0	81.4	94.7	94.7	95.0
	Jalisco	0.8	0.9	3.3	3.3	8.2	0.6	39.7	75.0	76.9	76.9	87.8
	Coahuila	2.6	0.3	1.3	1.3	5.0	0.0	38.6	77.1	80.8	80.8	87.7
	Querétaro	2.0	0.6	2.3	2.3	5.6	1.4	53.7	84.7	78.7	82.4	70.8
	Baja California Sur	2.4	0.2	2.3	2.3	5.1	0.0	52.0	84.7	77.6	77.6	79.4
	Quintana Roo	-0.1	0.6	2.8	2.8	6.5	3.4	41.6	63.1	93.1	93.1	95.0
	Colima	3.4	1.0	4.2	4.2	8.3	0.0	55.7	79.0	95.0	95.0	95.0
	Aguascalientes	3.8	0.4	1.8	1.8	3.7	0.0	63.4	86.2	79.5	79.5	74.2
	México	3.3	0.4	1.9	1.9	4.4	1.2	70.1	83.3	90.7	90.7	82.8
	Morelos	2.9	0.7	2.3	2.3	5.3	1.0	61.1	84.0	90.7	90.7	92.1
Grupo 3	Yucatán	2.6	0.9	2.6	2.6	5.7	10.0	46.0	68.1	73.4	61.9	79.2
	Tamaulipas	2.0	0.5	2.1	2.1	4.7	0.0	46.0	82.6	85.7	85.7	79.9
	Tlaxcala	3.7	0.3	1.1	1.1	2.6	2.2	75.7	77.9	77.9	58.1	75.3
Grupo 2	Sinaloa	-0.4	0.6	2.7	2.7	4.0	0.7	32.8	69.6	79.6	79.6	60.2
	Puebla	-0.5	0.6	3.1	3.1	4.8	10.5	46.3	83.5	66.2	50.6	66.2
	Navarrit	-1.5	0.4	1.8	1.8	4.6	8.4	33.5	62.1	58.1	58.1	62.6
	Guanajuato	0.4	0.4	1.7	1.7	6.2	0.2	42.2	77.9	58.9	58.9	65.9
	Chiuhuahua	-0.4	0.9	3.1	3.1	5.3	4.4	43.7	65.5	68.1	68.1	65.7
	Michoacán	-2.3	1.3	5.6	5.6	8.5	5.4	36.2	57.9	44.6	44.6	47.0
	Campeche	-2.2	0.9	4.5	4.5	6.5	6.5	40.7	64.3	54.6	54.6	47.2
	Zacatecas	-2.7	0.7	1.7	1.7	4.6	0.0	53.9	69.5	55.9	44.1	39.8
	Tabasco	-3.7	0.9	4.1	4.1	4.7	3.7	18.5	64.9	54.4	54.4	47.4
	Hidalgo	-1.2	0.4	1.8	1.8	4.6	11.5	51.1	75.3	52.8	52.8	51.5
	Durango	-1.3	0.5	2.1	2.1	4.6	3.9	46.7	69.4	63.2	45.4	63.2
	San Luis Potosí	-3.7	0.6	3.9	3.9	7.7	6.8	31.8	76.7	54.1	54.1	34.6
	Guerrero	-4.7	1.5	8.9	8.9	13.2	20.3	28.9	55.5	54.5	54.5	49.9
Veracruz	-3.8	0.9	6.3	6.3	10.0	9.3	21.8	54.4	62.9	62.9	56.6	
Grupo 1	Oaxaca	-6.4	-7.2	1.7	1.7	11.4	28.9	19.1	61.2	42.6	45.4	47.8
Chiapas	-	-	8.1	8.1	10.5	31.1	16.8	14.5	44.8	39.7	51.7	55.5
Nacional	-	-	3.3	3.3	6.7	6.5	45.7	72.4	66.6	66.6	68.4	

* Todos los datos son del ciclo escolar 2015-2016.

¹ Rezagado grave con dos o más grados por debajo del correspondiente a su edad.

² Computadoras exclusivamente para uso escolar.

³ Conexión a Internet de las computadoras para uso escolar.

⁴ Carencias en escuelas de educación básica.

Fuente: INEE, cálculos con base en el Formato 911 del ciclo escolar 2015-2016, SEP-DGPPVEE y el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos 2013, SEP (2014).

Tabla 1.5 Porcentaje de alumnos en rezago grave, equipamiento tecnológico y organización escolar en la educación básica por entidad federativa (porcentajes por entidad y promedio por grupo) (parte 2 de 2)

Agrupación	Entidad federativa	Organización escolar (porcentaje)*										Carencias (porcentaje) ⁴				
		Alumnos en preescolares unitarios	Alumnos en primarias multigrado	Preescolares con director	Primarias con director	Secundarias con director	Escuelas con techos precarios	Escuelas con paredes precarias	Escuelas con pisos precarios	Escuelas sin carencias						
Grupo 5	Ciudad de México	1.1	0.2	81.0	96.8	95.3	91.3	96.1	21.6	7.3	4.3	2.0	70.9			
	Nuevo León	1.9	2.3	81.0	65.3	72.7	86.6	86.6	23.8	10.2	5.2	3.6	63.7			
Grupo 4	Sonora	1.0	5.3	55.7	66.4	64.1	64.1	64.1	32.2	26.6	13.2	6.1	19.5			
	Baja California	3.5	2.5	81.4	83.6	76.9	76.9	76.9	32.4	17.3	6.1	8.9	41.3			
	Jalisco	3.8	6.2	54.5	50.0	50.0	50.0	50.0	32.1	19.3	8.9	4.3	33.3			
	Coahuila	5.0	4.7	59.9	77.1	77.1	77.1	77.1	32.9	13.4	4.3	6.7	46.9			
	Querétaro	3.6	5.7	62.8	58.3	69.8	62.2	62.2	31.9	17.0	6.7	7.5	31.7			
	Baja California Sur	4.0	4.0	73.5	72.2	71.3	71.3	71.3	33.4	17.0	6.7	6.7	33.4			
	Quintana Roo	4.5	7.0	52.0	68.5	68.5	68.5	68.5	38.4	24.8	9.5	9.5	21.4			
	Colima	1.8	5.0	71.5	65.9	84.8	84.8	84.8	26.0	10.1	3.2	3.2	56.0			
	Aguascalientes	3.4	5.9	70.1	70.7	63.8	63.8	63.8	25.1	5.6	1.0	1.0	65.9			
	México	4.0	2.7	51.6	80.2	93.7	93.7	93.7	31.3	12.8	5.1	5.1	47.2			
Grupo 3	Morelos	6.5	5.7	52.5	79.2	72.6	72.6	72.6	37.3	15.1	5.0	5.0	39.3			
	Yucatán	4.5	4.4	57.4	69.3	75.3	70.4	70.4	33.8	13.3	4.8	5.9	44.2			
	Tamaulipas	4.7	6.8	51.9	58.2	59.9	59.9	59.9	34.1	11.5	5.6	5.6	43.3			
	Tlaxcala	3.1	4.0	61.8	80.5	80.0	80.0	80.0	28.9	10.4	2.6	2.6	55.5			
	Sinaloa	3.5	12.1	32.5	51.1	56.9	56.9	56.9	33.1	22.5	9.5	9.5	25.3			
	Puebla	10.9	9.1	29.5	52.6	44.8	44.8	44.8	30.9	17.5	7.7	7.7	36.8			
	Navarrit	8.2	12.3	43.2	51.0	47.4	47.4	47.4	32.6	22.6	10.6	10.6	21.9			
	Guajuato	6.6	7.6	33.3	52.9	46.0	46.0	46.0	34.6	13.7	5.4	5.4	41.1			
	Chihuahua	10.0	8.0	48.4	61.0	57.8	57.8	57.8	23.3	17.6	12.6	12.6	26.4			
	Michoacán	8.9	9.2	43.4	50.0	52.8	52.8	52.8	27.6	21.6	11.8	11.8	21.0			
Grupo 2	Campeche	9.6	12.7	34.7	42.5	50.4	49.0	49.0	36.0	25.9	12.2	11.5	19.1			
	Zacatecas	12.3	16.5	20.6	35.6	31.8	31.8	31.8	33.2	24.3	12.0	12.0	23.2			
	Tabasco	15.0	16.4	22.6	41.4	59.0	59.0	59.0	31.7	30.7	16.8	16.8	11.3			
	Hidalgo	12.2	12.4	39.0	46.9	62.0	62.0	62.0	31.8	20.5	10.1	10.1	29.1			
	Durango	6.6	16.1	37.6	42.0	42.0	42.0	42.0	27.8	19.5	11.6	11.6	25.7			
	San Luis Potosí	14.6	16.2	24.8	33.2	35.7	35.7	35.7	31.5	27.5	14.6	14.6	16.5			
	Guerrero	12.3	13.1	34.6	40.0	63.7	63.7	63.7	20.6	24.9	19.5	19.5	11.2			
	Veracruz	11.3	16.1	33.8	40.3	35.3	35.3	35.3	28.6	26.0	16.5	16.5	16.0			
	Oaxaca	18.8	23.4	17.3	18.9	41.6	41.6	41.6	26.2	27.0	19.0	19.0	6.4			
	Chiapas	23.4	20.1	15.7	33.7	27.3	27.3	27.3	20.5	23.2	18.8	18.8	6.2			
Nacional	7.4	9.3	48.0	58.4	61.1	61.1	61.1	30.2	18.6	9.4	9.4	32.4				

* Todos los datos son del ciclo escolar 2015-2016.

¹ Rezago grave con dos o más grados por debajo del correspondiente a su edad.

² Computadoras exclusivamente para uso escolar.

³ Conexión a Internet de las computadoras para uso escolar.

⁴ Carencias en escuelas de educación básica.

Fuente: INEE, cálculos con base en el Formato 911 del ciclo escolar 2015-2016, SEP-DGPPVEE y el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos 2013, SEP (2014).

En promedio, la infraestructura básica, el equipamiento tecnológico y la organización escolar de las escuelas de EB en las entidades del grupo 3 se encuentran en mejores condiciones que las del grupo 2. En términos relativos, más escuelas primarias y secundarias del grupo 3 tienen más computadoras para uso educativo y con conexión a Internet que las del 2. Algo similar sucede con las escuelas sin carencias en su infraestructura básica o con las primarias y secundarias con director. Además, algunas entidades de los grupos 2 y 3 tienen mejores condiciones escolares que otras del grupo 4 cuyo contexto socioeconómico es superior (gráfica 1.1 y tabla 1.5). Esto sugiere la existencia de variables omitidas que reflejan decisiones de autoridades educativas de algunas entidades federativas que se traducen en mejores infraestructura, equipamiento y organización de las escuelas que los de otras de similar o mayor desarrollo socioeconómico. Entre las variables no consideradas que pueden explicar este hecho está el gasto educativo estatal.

1.3 Acceso, permanencia y resultados de la educación obligatoria en las entidades federativas

¿En qué medida está garantizando el país el derecho de niñas, niños y jóvenes a asistir regularmente a los centros escolares de educación obligatoria, a aprender y a finalizar los distintos niveles educativos que la componen?

En esta sección se aportan indicadores que dan cuenta del estado que guardan diversos aspectos del derecho a la educación en los ámbitos nacional y de las entidades federativas. Según se deriva de lo establecido en la Constitución política, todas las niñas, niños y jóvenes deben acceder a las escuelas y finalizar los niveles educativos obligatorios. Deben también garantizárseles los conocimientos que les permitan continuar aprendiendo a lo largo de su vida escolar. El problema más importante en torno a los aprendizajes, se refleja en el porcentaje de estudiantes con nivel insuficiente de logro educativo, el cual sirve para dimensionar el déficit para asegurar los aprendizajes elementales a los alumnos. Se mostrará la cantidad relativa de alumnos de EB que en las entidades tienen carencias en sus aprendizajes que los limitan en su progreso ulterior. Los umbrales de acceso a la educación obligatoria y de su finalización, así como los de los aprendizajes, deben ser alcanzados por todos los niños del país, lo cual significa que los sistemas educativos de las entidades federativas, independientemente de su contexto socioeconómico, deben cumplirlos. No obstante, es justo reconocer que, por regla general, las entidades con contextos más adversos tienen que realizar mayores esfuerzos que sus pares en mejores condiciones.

La asistencia regular a los centros escolares representa una condición necesaria para que los procesos de enseñanza y aprendizaje tengan continuidad y se aumente la posibilidad de que todos finalicen su escolaridad obligatoria. Este indicador aproxima tanto el acceso de niñas y niños a las escuelas, como su permanencia en éstas. El país carece de una medición continua

de la asistencia a lo largo del ciclo escolar, pero puede obtenerse un aproximado a partir de las variables de asistencia escolar, de encuestas de hogares o de los conteos poblacionales. En estos instrumentos se mide la asistencia regular a las escuelas hasta el momento en que se aplican. En 2015, tres cuartas partes de la población infantil de 3 a 5 años (74.6%) asistieron a la escuela, mientras que 98 de cada 100 de 6 a 11 años también lo hicieron. La asistencia escolar fue menor entre la de 12 a 14 años (93.3%) y entre la de 15 a 17 años (73.2%). En 2015 esto significó que poco más de 1.6 millones de niñas y niños de 3 a 5, de 700 mil de 6 a 14 y de 1.7 millones de jóvenes entre 15 y 17 años estaban fuera de la escuela (tabla 1.6).

Sin importar el contexto socioeconómico, en todas las entidades hay una deuda social importante para asegurar la asistencia regular a las escuelas de niñas, niños y jóvenes con edades típicas para asistir a educación preescolar o media superior. Sin embargo, están muy cerca de conseguirlo para el rango de 6 a 11 años. Por ejemplo, en 2015 sólo 64.3% de la población infantil de 3 a 5 años en Chihuahua asistió a la escuela (es decir, más de la tercera parte de ellos no lo hizo); aun en Tabasco, con la mayor asistencia (86.3%), aproximadamente 14 de cada 100 infantes no asistían con regularidad a preescolar hasta el momento de la encuesta. En más de la mitad de las entidades asistían regularmente menos de tres cuartas partes de estos niños. En estas entidades, el mayor porcentaje de asistencia (74.5%) lo tiene Chiapas; el resto pertenece a los grupos 1 al 4 (tabla 1.6).

En el grupo de edad de 15 a 17 años, la menor asistencia ocurrió en Michoacán (64%) y la mayor en la Ciudad de México (83%). Tuvieron tasas de asistencia a la escuela menores que la mostrada por Nuevo León (73.3%) 15 entidades, mientras que las restantes la excedieron (tabla 1.6). Aunque la asistencia a la escuela de quienes tienen entre 12 y 14 es mayor que las comentadas previamente, todavía es considerable el monto de quienes no asisten. La menor concurrencia a la escuela se registró en Chiapas (87.4%) y la mayor en Baja California Sur (96.8%). De este modo, los déficits estatales en este grupo de edad van de alrededor de 3.2 a 12.6 puntos porcentuales; 18 entidades tienen tasas de asistencia menores o iguales a 93.3%, lo que implica que más de la mitad de las entidades del país tenían tasas de inasistencia superiores a 5% (tabla 1.6).

Como se señaló con anterioridad, falta poco para alcanzar la universalización de la asistencia a la escuela del grupo de 6 a 11 años. Las brechas, para alcanzar el total, van de poco más de un punto porcentual en Nuevo León con una tasa de 98.7%, a más de 4 puntos porcentuales en Chihuahua con un porcentaje de asistencia de 95.5% (tabla 1.6).

El avance regular en la escolaridad, que da cuenta de la eficacia con la que el SEN logra que completen los distintos niveles que componen la educación obligatoria, está asociado positivamente con la asistencia escolar para proseguir sus estudios. En la medida en que niñas y niños transiten y completen los niveles educativos a las edades planeadas, aumentará su asistencia a los niveles subsecuentes. Esto se aprecia claramente en la tabla 1.6, donde se contrasta la asistencia escolar

Tabla 1.6
Tasa de asistencia de la población infantil según grupos de edad y total de niños que no asisten (2015)

Agrupación	Entidad federativa	Tasa de asistencia según grupo de edad							Población que no asiste a la escuela							
		3 a 5 años			6 a 11 años		12 a 14 años		15 a 17 años		3 a 5 años		6 a 14 años		15 a 17 años	
		77.1	79.8	83.0	98.1	96.4	83.0	84.6	77.4	7.2	75 981	24 541	62 560			
Grupo 5	Ciudad de México	77.1	79.8	83.0	98.1	96.4	83.0	84.6	77.4	7.2	75 981	24 541	62 560			
	Nuevo León	79.8	98.7	73.3	98.7	95.9	73.3	72.4	73.9	-1.5	47 299	16 929	70 571			
	Aguascalientes	68.2	98.5	69.6	98.5	93.1	69.6	73.5	56.4	17.1	23 305	8 110	23 188			
	Baja California	65.9	97.8	78.0	97.8	95.0	78.0	81.3	69.7	11.6	60 497	16 853	38 993			
	Baja California Sur	73.8	97.8	79.9	97.8	96.8	79.9	83.4	70.0	13.4	10 723	2 735	7 367			
	Coahuila	74.1	98.2	71.1	98.2	93.8	71.1	73.1	65.3	7.8	37 687	15 348	46 884			
Grupo 4	Colima	73.7	97.3	74.5	97.3	93.0	74.5	80.6	61.8	18.8	9 133	4 615	9 097			
	Jalisco	72.3	97.5	70.1	97.5	92.1	70.1	74.9	59.6	15.3	119 571	55 900	127 526			
	Querétaro	75.6	98.5	71.9	98.5	94.2	71.9	74.9	65.7	9.2	25 568	9 821	31 455			
	Quintana Roo	71.0	97.5	76.3	97.5	94.8	76.3	79.0	69.6	9.5	25 657	8 263	18 102			
	Sonora	68.0	97.2	76.9	97.2	94.5	76.9	79.4	71.1	8.3	53 164	13 390	35 171			
	México	72.8	98.3	77.0	98.3	95.5	77.0	80.2	65.4	14.8	210 135	65 210	194 773			
	Morelos	74.8	97.6	72.9	97.6	93.3	72.9	76.5	64.3	12.3	25 796	11 274	27 413			
Grupo 3	Tamaulipas	69.9	97.6	93.5	97.6	93.5	76.2	79.8	65.6	14.2	57 843	20 076	42 850			
	Tlaxcala	74.4	98.7	74.4	98.7	94.9	74.4	78.0	61.0	16.9	17 787	5 693	18 128			
	Yucatán	79.4	98.7	76.3	98.7	95.1	76.3	79.9	70.1	9.8	22 947	8 121	26 250			
	Campeche	73.8	97.2	72.6	97.2	92.1	72.6	78.3	64.0	14.3	13 601	6 468	13 205			
	Chihuahua	64.3	95.5	71.9	95.5	91.3	71.9	78.6	52.6	26.1	76 236	24 109	50 586			
	Durango	74.8	98.1	69.9	98.1	92.8	69.9	72.6	61.5	11.1	25 389	11 127	30 540			
	Guanajuato	72.8	98.0	65.6	98.0	91.8	65.6	68.6	59.2	9.4	86 736	41 337	116 673			
	Guerrero	85.3	97.4	70.1	97.4	92.5	70.1	78.0	58.2	19.8	33 238	27 492	64 725			
	Hidalgo	76.4	98.7	75.6	98.7	96.1	75.6	77.7	67.2	10.5	37 697	10 315	37 326			
Grupo 2	Michoacán	74.4	97.3	64.0	97.3	89.5	64.0	74.3	62.3	16.9	17 541	6 922	16 203			
	Nayarit	75.9	97.8	74.7	97.8	93.6	74.7	79.2	62.3	16.9	69 292	41 495	91 594			
	Puebla	78.2	97.7	72.9	97.7	91.7	72.9	81.9	56.1	25.8	77 045	45 941	94 215			
	San Luis Potosí	84.4	98.5	75.2	98.5	95.0	75.2	76.1	73.3	2.8	21 572	12 777	38 686			
	Sinaloa	77.3	98.2	79.2	98.2	94.9	79.2	86.1	60.6	25.5	36 327	13 729	34 243			
	Tabasco	86.3	97.9	78.1	97.9	94.6	78.1	84.5	62.5	22.1	17 491	12 491	27 471			
	Veracruz	69.0	97.5	74.1	97.5	92.6	74.1	81.5	61.6	19.9	137 197	54 355	112 817			
	Zacatecas	78.0	98.6	71.0	98.6	93.6	71.0	72.6	66.2	6.5	21 638	8 355	25 283			
Grupo 1	Chiapas	74.5	95.7	64.9	95.7	87.4	64.9	77.7	47.2	30.6	90 138	71 391	110 961			
	Oaxaca	83.6	96.3	67.3	96.3	91.3	67.3	74.1	55.9	18.2	34 923	26 543	69 636			
Nacional		74.6	97.7	73.2	97.7	93.3	73.2	78.2	61.7	16.5	1 619 154	701 726	1 714 492			

¹ Excluye a los que tienen EMS completa.

Fuente: INEE, para la asistencia de la población de 3 a 5 años, cálculos con base en el Módulo de Condiciones Socioeconómicas 2015, INEGI (2016b). Para todas las demás categorías, cálculos con base en la Encuesta Intercensal 2015, INEGI (2015a).

de jóvenes de 15 a 17 años con la EB concluida (pero sin EMS), con la de sus pares en edad, pero que no la finalizaron. En 2015, con excepción de Nuevo León, donde la asistencia es equiparable, en el resto de las entidades el número de quienes asisten a la escuela y tienen EB es significativamente mayor que el de su complemento sin este nivel educativo. En el ámbito nacional, 78 de cada 100 de aquellos que sólo han completado la EB asisten a planteles escolares de EMS; en cambio, apenas 62% asiste a la escuela cuando no la han completado.

No siempre las tasas de asistencia a planteles de EMS de quienes completaron la EB son más elevadas en las entidades federativas de mayor nivel de desarrollo socioeconómico. Por ejemplo, Oaxaca tiene tasas de asistencia a la escuela equiparables a las de Aguascalientes. El indicador es comparable o cercano a los de Nuevo León, Coahuila, Jalisco y Durango, entre otras entidades.

Ahora bien, cuando se contrasta la tasa de asistencia entre los que tienen y no tienen EB, los hallazgos son interesantes. Con excepción de Nuevo León, en donde la asistencia a la escuela entre aquellos de 15 a 17 años, con y sin EB, es equiparable (la diferencia no es estadísticamente significativa), en el resto de las entidades la diferencia de ambas tasas es de magnitud considerable. Por ejemplo, en puntos porcentuales, en la Ciudad de México es de 7.2; en el grupo 4, las dos mayores diferencias se presentan en Colima (18.8) y en Aguascalientes (17.1); en el grupo 3, corresponden a Tlaxcala (16.9) y México (14.8); en el 2, son las de Michoacán (28.8) y Chihuahua (26.1). Por último, en el grupo 1, Chiapas exhibe la mayor de todas las diferencias en puntos porcentuales del país: 30.6; la de Oaxaca es de 18.2.

Es importante señalar que el país avanza continuamente para garantizar la asistencia de todos los niños y jóvenes a los centros escolares de EB y EMS, sin importar su lugar de residencia, adscripción étnica, sexo y otras características, pero aún existen retos sustanciales. De 2010 a 2015, en el ámbito nacional, las tasas de asistencia del grupo de 15 a 17 años aumentaron de forma considerable de 67 a 73.2%. En contraste, el avance fue menor para los de 6 a 11 y de 12 a 14 años en cerca de dos puntos porcentuales y casi nulo para los de 3 a 5 años (INEE, en prensa). Sin embargo, aún persisten diferencias en la asistencia de los niños asociadas a sus entornos de origen, condición de actividad y avance escolar, que se acentúan con la edad. En 2015, por ejemplo, 90 de cada 100 niños y niñas de 12 a 14 años de localidades rurales (de menos de 2 500 habitantes) asistieron a la escuela, pero lo hizo 95% de sus pares de localidades urbanas de 15 mil o más habitantes. En cambio, para los de 15 a 17 años, estos porcentajes se redujeron a 63 de cada 100 residentes de las áreas rurales, y a 78% para los ubicados en localidades de 15 mil o más habitantes. En el caso de niñas y niños indígenas de 12 a 14 años, 90 de cada 100 asistieron a la escuela mientras que lo hizo 94% de sus pares no indígenas. En contraste, 64% de jóvenes indígenas de 15 a 17 años asistió a la escuela pero 74% de sus pares no indígenas lo hizo. De forma similar, sólo 90% de los de 12 a 14 años que viven en hogares donde el jefe del hogar tiene alguna

instrucción pero no completó la EB asistió a la escuela, en contraste con casi la totalidad (98.7%) de sus pares con jefes de hogar con educación superior. Para los de mayor edad, de 15 a 17 años, estos porcentajes de asistencia disminuyen a 63.4 y 94.7%, respectivamente (INEE, en prensa).

De manera análoga, la pobreza de los hogares de las niñas y niños, la marginación de sus lugares de residencia y la participación en el trabajo de forma extensa (20 horas o más) están asociadas significativamente con menores tasas de asistencia a las escuelas (INEE, en prensa).

El SEN y la sociedad aún no garantizan que todos los alumnos continúen sin interrupción sus estudios. No todos los inscritos en un nivel educativo y que no lo finalizan en un ciclo escolar, se inscriben al siguiente para darle continuidad a sus estudios y poder completarlos. Aunque el abandono escolar disminuye continuamente para todos los niveles educativos obligatorios a lo largo del tiempo (INEE, 2016g), aún no se logra abatir este fenómeno. Al final del ciclo escolar 2014-2015, en el ámbito nacional, las tasas de abandono todavía son de consideración en educación secundaria (4.4%) y mucho más en EMS (14.4%); en educación primaria la tasa es más reducida, 0.6% (tabla 1.7).

En términos absolutos, la cantidad de niñas y niños que abandonan sus estudios antes de concluir la educación obligatoria es una cifra significativa y se incrementa conforme se avanza por nivel educativo. Así, a pesar de no haber completado la educación primaria en el ciclo escolar 2014-2015, 81 mil niñas y niños no continuaron sus estudios al ciclo siguiente. Además, este tipo de exclusión se acumula en el tiempo ocasionando que de una generación escolar egrese un número significativamente menor a la cohorte de origen. Más adelante se discutirá este fenómeno haciendo uso del indicador de eficiencia terminal.

En educación secundaria, el abandono significó 300 mil alumnos menos antes de iniciar el ciclo escolar 2015-2016. Análogamente, en el ciclo de referencia el abandono excluyó a casi 700 mil alumnos en EMS.

Las cifras descritas no son insignificantes; el número de alumnos que no se matriculó en primaria equivale al total de la matrícula de este nivel de entidades como Colima o Baja California Sur; en secundaria, se acerca a la cifra de alumnos inscritos en este nivel en todo el estado de Nuevo León; y en EMS equivale a la matrícula conjunta de la Ciudad de México y Guanajuato (INEE, 2016g).

En cuanto a las entidades federativas, en Michoacán y Guerrero, del grupo 2, los porcentajes de alumnos que abandonaron sus estudios en primaria son los dos mayores del país con 1.6 y 1.4%, respectivamente, más del doble que a nivel nacional; les siguen Chiapas (grupo 1), Morelos (grupo 3), Baja California y Jalisco (ambas del grupo 4), con tasas un poco mayores a 1%. Algunas entidades como Nuevo León, del grupo 5, o Coahuila y Baja California Sur,

Tabla 1.7

Tasas de abandono y eficiencia terminal por entidad federativa según nivel o tipo educativo (2014-2015)

Agrupación	Entidad federativa	Tasa de abandono 2014-2015						Tasa de eficiencia terminal 2014-2015					
		Primaria		Secundaria		Media superior		Primaria		Secundaria		Media superior	
Grupo 5	Ciudad de México	-0.6	-1.2	4.2	4.5	16.9	17.4	98.8	98.6	85.8	83.2	68.1	72.6
	Nuevo León		0.0		4.0		16.5		99.0		88.5		63.6
	Sonora		1.0		4.9		13.8		98.6		85.3		63.7
	Baja California		1.1		5.2		14.2		96.6		83.3		60.8
	Jalisco		1.1		5.3		16.6		96.2		85.0		63.7
Grupo 4	Coahuila		0.1		3.8		16.8		103.9		82.9		63.0
	Querétaro	0.4	-0.4	4.8	6.1	14.4	12.7	99.7	103.7	85.3	80.8	65.0	66.2
	Baja California Sur		0.0		3.5		13.0		97.6		89.5		68.3
	Quintana Roo		-0.5		4.3		13.2		102.2		87.1		70.9
	Colima		0.9		5.0		15.1		99.1		88.6		63.4
Grupo 3	Aguascalientes		0.4		5.2		13.8		99.5		85.4		65.5
	México		0.4		2.0		15.7		99.2		94.3		64.6
	Morelos		1.1		7.3		12.2		98.1		78.3		71.0
	Yucatán	0.6	0.8	4.8	6.1	13.2	14.6	98.3	100.1	85.8	82.6	68.0	62.7
	Tamaulipas		1.0		5.2		9.4		93.7		84.1		76.5
	Tlaxcala		-0.1		3.4		13.8		100.6		89.9		65.0
	Sinaloa		0.7		4.9		10.1		97.5		85.5		72.5
	Puebla		0.4		3.1		9.6		98.2		91.2		72.5
	Nayarit		0.6		6.4		14.3		99.3		81.0		68.9
	Guanajuato		0.3		5.0		16.8		100.2		85.9		57.4
Grupo 2	Chihuahua		0.3		6.2		17.3		96.6		84.0		63.1
	Michoacán		1.6		4.5		18.0		96.0		89.7		65.4
	Campeche	0.7	1.0	5.3	6.6	14.1	13.8	98.3	98.2	85.1	81.9	67.1	63.7
	Zacatecas		0.8		6.7		16.5		98.0		80.1		63.9
	Tabasco		0.5		5.9		13.5		97.1		82.7		68.1
	Hidalgo		-0.2		2.3		15.1		103.0		92.2		64.1
	Durango		1.0		6.9		17.0		98.2		80.2		60.6
	San Luis Potosí		0.8		4.7		14.0		99.8		86.6		69.6
	Guerrero		1.4		5.3		10.4		96.3		84.8		73.0
	Veracruz		1.3		5.1		11.2		98.2		84.9		76.2
Grupo 1	Oaxaca	0.9	0.6	3.2	1.1	12.7	13.5	95.1	94.5	88.8	93.5	68.6	68.4
	Chiapas		1.1		5.4		11.9		95.7		84.1		68.8
Nacional		0.6		4.4		14.4		98.2		86.8		67.3	
		Alumnos que ven interrumpidos sus estudios						Egresados					
		80 795		299 472		693 077		2 371 257		1 995 078		1 244 782	

Fuente: INEE, cálculos con base en el *Panorama Educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior* (en prensa).

ambas del grupo 4, tienen tasas cercanas a 0%, mientras que en otras, la tasa de abandono es negativa. Esto último ocurre porque entidades como la Ciudad de México, Querétaro, Quintana Roo, Tlaxcala e Hidalgo reciben alumnos de entidades vecinas. Oaxaca (0.6%) y Chiapas (1.1%) exhiben tasas de abandono comparables o menores a las de otras entidades de mayor nivel de desarrollo socioeconómico, como Sonora y Baja California, con tasas de 1.1%.

En la educación secundaria las tasas de abandono van de 1.1% en Oaxaca a 7.3% en Morelos. Durango, Campeche y Zacatecas también presentan tasas de abandono importantes al superar 6.5%. Incluso la Ciudad de México (4.5%) y Nuevo León (4%), las dos entidades de mayor desarrollo socioeconómico, presentan tasas equiparables o superiores a otras como Coahuila (3.8%), Baja California Sur (3.5%), México (2.0%), Tlaxcala (3.4%), Puebla (3.1%), Hidalgo (2.3%) y Oaxaca (1.1%).

En EMS las tasas de abandono son mucho mayores que en educación secundaria. Los dos valores más altos se alcanzan en Michoacán (18%) y la Ciudad de México (17.4%), y los dos menores en Tamaulipas (9.4%) y Puebla (9.6%). Además, poco más de la mitad de las entidades en todos los grupos tienen tasas iguales o superiores a 13.5%, que es hasta cierto punto alta. Para vislumbrar sus consecuencias en el egreso de una generación escolar, considérese que esta tasa de abandono se mantiene constante y que los estudiantes que no son excluidos de ciclo a ciclo aprueban todas las asignaturas que cursan y se matriculan continuamente hasta terminar el nivel educativo. En esas circunstancias, sólo 65 de cada 100 alumnos de la cohorte original terminarán la EMS en tres ciclos escolares.

La tabla 1.7 presenta una estimación del porcentaje de una generación escolar (tasa de eficiencia terminal) en educación primaria, secundaria y media superior que completó estos niveles educativos. Esta medida compara los egresados de un ciclo escolar con la matrícula de la que hipotéticamente provienen.⁷

En el ámbito nacional, utilizando cifras de egresados del ciclo escolar 2014-2015, la mayor tasa de eficiencia terminal ocurre en educación primaria (98.2%), y le sigue la educación secundaria (86.8%), pero se reduce drásticamente en EMS (67.3%). De forma complementaria, al comparar el número decreciente de egresados según su nivel educativo, puede apreciarse en cifras el reto del SEN y de la sociedad para garantizar que todos los niños, las niñas y los jóvenes finalicen los niveles educativos obligatorios. En el ciclo de referencia, poco menos de 2.4 millones y 2 millones de alumnos completaron su educación primaria y secundaria, respectivamente. Pero en EMS, el número de egresados fue apenas de 1.25 millones en números redondos (tabla 1.7).

⁷ En general, la tasa de eficiencia terminal constituye una buena medida, pero como toda estimación tiene imprecisiones. Por ejemplo, si el abandono es poco y hay una gran repetición, como es el caso en la educación primaria, la tasa puede superar 100%.

En el ciclo escolar 2014-2015, las tasas de eficiencia terminal de educación primaria en las entidades federativas fueron relativamente altas y superiores a las observadas en educación secundaria y EMS, y van de 93.7 (Tamaulipas) a 103.9% (Coahuila). Como se señaló con anterioridad, un valor superior a 100 denota tasas de abandono hasta cierto punto bajas, así como una alta repetición. Otras entidades, de los grupos 4, 3, y 2, superan 100% como Querétaro, Quintana Roo, Yucatán, Tlaxcala, Guanajuato e Hidalgo. En el extremo, aparte de Tamaulipas, las cuatro entidades con las menores tasas de eficiencia terminal en educación primaria son Oaxaca (94.5%), Chiapas (95.7%), Michoacán (96%) y Jalisco (96.2%).

En educación secundaria los valores extremos de la tasa de eficiencia terminal van de 78.3 (Morelos) a 94.3% (México), ambas del grupo 3. Tienen tasas de eficiencia terminal menores a 85% 17 entidades pertenecientes a los cinco grupos considerados. En EMS el egreso es sensiblemente menor que en educación secundaria. La tasa de eficiencia mínima terminal ocurre en Guanajuato (57.4%) y la máxima en Tamaulipas (76.5%), de los grupos 2 y 3, respectivamente. En la mitad de las entidades la tasa de eficiencia terminal es menor a 65.4%, valor correspondiente a Michoacán; éste no es el caso de Chiapas y Oaxaca, del grupo de menor desarrollo socioeconómico.

Como puede observarse en la tabla 1.7, un mejor contexto socioeconómico no se traduce siempre en una menor tasa de abandono o de eficiencia terminal, pues los indicadores de varias entidades de menor desarrollo socioeconómico superan a los de otras de mejores condiciones. Idealmente, cuando en todas las entidades federativas se garantice el derecho de 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 deberá de existir ninguna asociación entre condiciones sociales y económicas de la entidad y el desempeño escolar medido a través de los indicadores de acceso, permanencia y egreso que se han presentado. Lo mostrado indica que en la actualidad resta mucho que hacer por parte de las entidades federativas para asegurar la escolaridad obligatoria a toda la niñez y juventud del país.

¿Se está garantizando el derecho de los niños a aprender en la educación básica?

Para valorar el grado de avance en este derecho, se analizarán los porcentajes de alumnos de EB a los que el SEN no puede asegurarles aprendizajes elementales, o al menos básicos, del currículo nacional. La información proviene de la prueba del INEE llamada de Evaluación del Logro referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN), una de las modalidades consideradas en el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), y aplicada en 2015 a muestras de alumnos de sexto de primaria y de tercero de secundaria. En particular el indicador seleccionado en este caso señala el problema más importante: la cantidad relativa de alumnos con nivel I de logro

educativo, llamado genéricamente “insuficiente”, puesto que los estudiantes en este nivel obtienen puntuaciones que reflejan carencias fundamentales de aprendizajes clave del currículo, lo que les dificultará el aprendizaje futuro.

Los estudiantes de sexto de primaria con logro insuficiente en Lenguaje y Comunicación, por citar algunos ejemplos de las habilidades curriculares evaluadas, no comprendieron la información contenida en textos expositivos y literarios, aunque sí interpretaron textos que se apoyaban en gráficos con una función evidente y lograron seleccionar información sencilla de textos descriptivos. En el caso de aquellos a punto de terminar la educación secundaria en este mismo nivel de logro, no lograron identificar el propósito, el tema, la opinión y las evidencias en textos argumentativos; tampoco interpretaron hechos o identificaron secuencias argumentativas, aunque sí reconocieron definiciones y explicaciones en artículos de divulgación científica o rimas en un diálogo teatral, por ejemplo (INEE, 2016g, pp. 426 y 430).

En Matemáticas, los estudiantes de sexto de primaria con nivel I de logro no fueron capaces de resolver problemas aritméticos con números naturales (que incluyen operaciones de suma, resta, multiplicación y división) ni problemas de aplicación de perímetros o áreas, pero sí de solucionar problemas que implicaban leer información en gráficas de barras. Mientras que aquellos que asistían a tercero de secundaria, en este mismo nivel de logro, si bien pudieron solucionar problemas que implicaban estrategias de conteo básicas (visuales), o que suponían comparar o realizar cálculos con números naturales, no lograron, por ejemplo, resolver problemas con números fraccionarios o decimales, o calcular el perímetro del círculo y las áreas de figuras compuestas, entre otras habilidades y conocimientos (INEE, 2016g, pp. 426 y 430).

En la tabla 1.8 se reportan los porcentajes de alumnos con nivel insuficiente en Lenguaje y Comunicación y en Matemáticas para los alumnos de sexto grado de educación primaria y de tercero de educación secundaria. Entre mayor es este porcentaje, mayor es el incumplimiento para garantizar el derecho a aprender. Los resultados muestran que aún los sistemas educativo y social no logran garantizar los aprendizajes fundamentales a importantes proporciones de los alumnos de EB, incluso en las entidades de mejor desempeño. Alrededor de la mitad de los estudiantes de sexto grado de primaria del país tuvo un nivel de logro insuficiente en Lenguaje y Comunicación. El porcentaje correspondiente para Matemáticas fue de 60%. En educación secundaria, para el conjunto de todos los alumnos del país de tercer grado, ambos indicadores se ubicaron en alrededor de 30 y 65%, respectivamente.⁸

⁸ En Chiapas y Oaxaca, entidades del grupo 5, no se logró llevar a cabo la aplicación de PLANEA en su totalidad, y lo mismo sucedió en Michoacán del grupo 2, y en sexto de primaria en Guerrero, también del grupo 2.

Tabla 1.8

Porcentajes de alumnos con nivel de logro insuficiente en las pruebas PLANEA por entidad federativa según asignatura y grado en educación primaria y secundaria (2015)

Agrupación	Entidad federativa	Porcentaje de estudiantes con nivel insuficiente en PLANEA Primaria				Porcentaje de estudiantes con nivel insuficiente en PLANEA Secundaria			
		Lenguaje y Comunicación		Matemáticas		Lenguaje y Comunicación		Matemáticas	
Grupo 5	Ciudad de México	39.2	35.8*	52.4	49.6*	21.9	20.5*	61.0	57.0*
	Nuevo León		42.5*		55.1*		23.3		64.9
	Sonora		49.7		66.2*		39.1*		75.1*
	Baja California		44.3*		60.6		27.0		67.3
	Jalisco		52.0		61.6		28.2		64.7
Grupo 4	Coahuila	46.0	45.4*	59.0	56.3*	28.1	28.5	65.8	68.1
	Queretaro		45.4		56.8		23.7*		57.6*
	Baja California Sur		46.2		63.2		29.7		71.8*
	Quintana Roo		47.0		63.7		23.3*		66.8
	Colima		40.9*		50.5*		27.6		58.8*
Grupo 3	Aguascalientes	48.0	43.2*	61.3	52.2*	28.3	26.0*	67.7	62.1*
	México		45.3*		58.3		26.2*		67.1
	Morelos		50.4		66.1*		28.7		69.7*
	Yucatán		49.6		63.1		28.1		64.9
	Tamaulipas		43.9*		59.1		28.6		68.6
	Tlaxcala		50.9		60.0		29.7		68.0
	Sinaloa		51.4		57.7		33.8*		66.6
	Puebla		49.8		57.5		23.3*		54.5*
	Nayarit		45.9		57.1		33.0*		70.0*
	Guanajuato		54.0*		61.8		29.6		62.5
Grupo 2	Chihuahua	50.4	52.4	59.8	63.9	32.4	31.9	66.8	68.3
	Michoacán		-		-		-		-
	Campeche		47.7		59.4		31.9		69.1*
	Zacatecas		52.4		58.1		30.9		62.1
	Tabasco		57.5*		72.1*		44.8*		80.2*
	Hidalgo		44.7*		54.0*		27.7		63.1
	Durango		54.8		60.1		30.7		64.2
	San Luis Potosí		47.6		56.1		30.2		65.9
	Guerrero ²		-		-		44.5*		76.9*
Veracruz	46.3	60.2	28.5	64.9					
Grupo 1 ¹	Oaxaca	-	-	-	-	-	-	-	
	Chiapas	-	-	-	-	-	-	-	
Nacional ³			49.5		60.5		29.4		65.4

* Estadísticamente diferente respecto del porcentaje nacional, utilizando la metodología de PISA aplicada por la OCDE (2005, pp. 149-152).

¹ No se cuenta suficiente información para mostrar resultados de Oaxaca, Chiapas y Michoacán. Sin embargo, para obtener el porcentaje nacional, sí se consideran.

² La evaluación PLANEA sólo se aplicó a nivel secundaria.

³ El dato nacional sobre niveles de logro no incluye información de Chiapas, Michoacán ni Oaxaca.

Fuente: DGIAI-INEE con los resultados del Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes PLANEA 2015.

Para presentar los resultados en el ámbito de las entidades federativas, es preciso señalar que la prueba PLANEA se aplicó a muestras de alumnos de cada entidad. En consecuencia, cada valor del indicador se calcula con cierto error. Por ello, la comparación entre pares de valores de las entidades para conocer si los resultados son equiparables o diferentes, tiene que tomar en cuenta los errores de sus medidas —por medio de pruebas estadísticas apropiadas—. En la tabla 1.8 se presentan los resultados de la comparación entre el valor del indicador de cada entidad y el resultado nacional.

Para la mayor parte de las entidades federativas, los porcentajes de alumnos con nivel de logro insuficiente en Lenguaje y Comunicación o en Matemáticas no difieren de la media nacional de forma estadísticamente significativa. Para los alumnos de sexto de primaria, nueve entidades de los grupos 2 al 5 reportan porcentajes de logro insuficiente en Lenguaje y Comunicación por abajo del promedio nacional. La Ciudad de México (35.8%), Colima (49.9%) y Nuevo León (42.5%) son las entidades con menores porcentajes respecto a la media nacional. Mientras que sólo los porcentajes de Tabasco (57.5%) y Guanajuato (54.0%) sobrepasan de manera significativa el valor nacional. En el caso de Matemáticas, sólo nueve entidades tienen porcentajes estadísticamente diferentes del promedio nacional. La Ciudad de México (49.6%), Colima (50.5%) y Aguascalientes (52.2%) son las tres entidades con los menores porcentajes. Mientras que Tabasco (72.1%), Sonora (66.2%) y Morelos (66.1%) son las tres entidades con los mayores porcentajes.

Para los alumnos de tercer grado de secundaria, seis entidades tienen porcentajes de niveles de insuficiencia en Lenguaje y Comunicación por debajo del valor nacional, de forma estadísticamente significativa; en oposición, cinco superan el porcentaje del país. Las tres con los menores valores son la Ciudad de México (20.5%) y Quintana Roo y Puebla (ambas con 33%); en contraste, las tres con mayores porcentajes son Tabasco (44.8%), Guerrero (44.5%) y Sonora (39.1%).

¿En qué medida el país está garantizando a la población su derecho a contar con la escolaridad obligatoria?

La carencia de la escolaridad obligatoria entre la población joven y adulta reduce las capacidades de desarrollo de las personas y de la sociedad. Constituye un quebrantamiento de los derechos humanos y sociales y forma parte de las carencias sociales constituyentes de la pobreza en México (CONEVAL, 2009). 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 aún no puede garantizar esto. En 2015, 84 de cada 100 jóvenes en este rango de edad ya habían finalizado la EB (mientras que 16 carecían de ella). Entre las entidades federativas, el mayor valor se alcanza en la Ciudad de México (92.8%) y el menor en Chiapas (67.3%). Es decir, casi 7 de cada 100 jóvenes de este rango de edad en la

Ciudad de México se encuentran en una situación de rezago en la escolaridad básica, rezago que se eleva a un tercio de los jóvenes con estas edades en Chiapas (tabla 1.9).

Si se establece como un punto de referencia el valor nacional, en 12 entidades de las 16 que forman los grupos 3, 4 y 5, el porcentaje de jóvenes de 20 a 24 años que ya completaron la EB excede dicho valor. En contraste, en siete entidades de los dos grupos restantes, el indicador en cuestión es significativamente menor que dicho referente. Entre las primeras entidades, junto a la Ciudad de México destacan Nuevo León (91%), Sonora (90.3%) y Coahuila (90.1%); entre las segundas, los menores porcentajes de jóvenes de 20 a 24 años con secundaria completa están en Chiapas (67.3%), Michoacán (72.6%), Guerrero (73.7%) y Oaxaca (74.6%). Llama la atención que algunas entidades del grupo 2, como Hidalgo (87.8%) y Durango (87.4%), se desempeñan de forma equiparable Tamaulipas (87.8%) y Tlaxcala (87.7%), aunque éstas tienen algunas condiciones escolares mejores que las dos primeras.

Dado que el Estado mexicano se ha comprometido a universalizar gradualmente la matriculación a EMS, desde inicio del ciclo escolar 2012-2013 y hasta el 2021-2022, habrá que monitorear el progreso que tienen los jóvenes para completar este nivel educativo. Por esta razón, es importante revisar el desempeño de las entidades para lograr que sus jóvenes de 20 a 24 años completen la EMS. En 2015, poco más de la mitad de los jóvenes del país en este rango de edad (50.6%) había completado este nivel educativo. Si se compara esta cifra relativa con el porcentaje de quienes completaron la EB (83.9%), resulta que el máximo nivel educativo completo para una tercera parte de todos los jóvenes de estas edades (33.3%) es solamente el básico.

Entre las entidades federativas, ambos indicadores están relacionados positivamente, como lo indica un coeficiente de correlación igual a 0.73. Esto indica que, a mayor porcentaje de jóvenes en este rango de edad con la EB completa, mayor será el de quienes habrán completado también la EMS.

Las entidades con los mayores porcentajes de jóvenes de 20 a 24 años con EMS completa no siempre son las de mejores contextos socioeconómicos. Hay 11 entidades de todos los grupos, excepto del 1, cuyo porcentaje excede significativamente el valor nacional (50.6%). Entre éstas destacan la Ciudad de México (64.3%), Sinaloa (60%), Tabasco (59.2%) y Sonora (59.1%). Sin embargo, en las entidades de los grupos 1 y 2, se ubican aquellas con menores logros para procurar la EMS a sus jóvenes. Entre éstas se encuentran Michoacán (38.4%), Chiapas (39.9%), Guerrero (40.9%), Oaxaca (41.6%) y Guanajuato (41.7%). Finalmente, llama la atención que Nuevo León tenga un porcentaje menor que el valor nacional.

Una mayor cantidad de jóvenes con EMS presiona la demanda por educación superior. En general, en las entidades federativas la cantidad relativa de profesionales con educación superior se asocia positivamente con el porcentaje de quienes completan la EMS (la correlación entre los

Tabla 1.9

Escolaridad promedio y porcentaje de población joven con al menos educación básica, media superior y superior según grupos de edad seleccionados (2015)

Agrupación	Entidad federativa	Porcentaje de población con al menos educación básica completa	Porcentaje de población con al menos educación media superior completa	Porcentaje de población con al menos educación superior completa	Escolaridad media de la población según grupo de edad		
		20 a 24 años	20 a 24 años	30 a 34 años	25-34 años	55-64 años	15 o más años
Grupo 5	Ciudad de México	92.8*	64.3*	36.2*	12.6*	10.3*	11.1*
	Nuevo León	91.0*	48.8*	25.0*	11.5*	9.3*	10.3*
	Sonora	90.3*	59.1*	23.7*	11.6*	8.4*	10.0*
	Baja California	85.9*	54.3*	18.8	10.8*	8.3*	9.8*
Grupo 4	Jalisco	83.8	51.2	21.0	10.7*	7.6*	9.3*
	Coahuila	90.1*	49.9	25.0*	11.3*	8.7*	9.9*
	Querétaro	85.9*	51.2	22.6*	10.9*	7.7*	9.6*
	Baja California Sur	85.8	50.9	23.2*	11.1*	8.4*	9.9*
	Quintana Roo	86.2*	51.5	18.4	10.7*	7.4*	9.6*
	Colima	84.2	53.9*	24.3*	11.1*	7.8*	9.5*
	Aguascalientes	87.8*	50.7	22.7*	11.1*	8.1*	9.7*
	México	88.1*	53.7*	17.6*	10.9*	7.7*	9.5*
Grupo 3	Morelos	86.1*	55.7	19.0	10.7*	7.9*	9.3*
	Yucatán	83.9	49.5	20.4	10.5*	6.6*	8.8*
	Tamaulipas	87.8*	50.3*	19.2	11.0*	7.9*	9.5*
	Tlaxcala	87.7*	54.0*	18.9	10.8*	7.1*	9.3*
	Sinaloa	86.7*	60.0*	26.9*	11.3*	7.6*	9.6*
	Puebla	78.4*	51.6	24.3*	9.9*	6.4*	8.5*
	Nayarit	87.1*	54.4*	19.7	10.7*	7.3	9.2*
Grupo 2	Guanajuato	80.6*	41.7*	15.0*	9.9*	6.1*	8.4*
	Chihuahua	83.9	54.0*	19.9	10.9*	7.9*	9.5*
	Michoacán	72.6*	38.4*	15.1*	9.4*	6.0*	7.9*
	Campeche	85.0	51.0	18.3*	10.8*	6.9*	9.1
	Zacatecas	86.0*	45.6*	18.4*	10.3*	6.7*	8.6*
	Tabasco	87.1*	59.2*	21.5	11.0*	6.9*	9.3*
	Hidalgo	87.8*	51.0	16.3*	10.4*	6.3*	8.7*
	Durango	87.4*	47.4*	18.7	10.6*	7.5*	9.2*
	San Luis Potosí	85.8*	49.3	19.0	10.6*	6.8*	8.8*
	Guerrero	73.7*	40.9*	16.1*	9.4*	5.6*	7.8*
Grupo 1	Veracruz	78.7*	51.6*	17.8*	10.0*	6.2*	8.2*
	Oaxaca	74.6*	41.6*	15.5*	9.4*	5.0*	7.5*
	Chiapas	67.3*	39.9*	13.8*	8.6*	4.5*	7.3*
Nacional		83.9	50.6	20.4	10.6	7.4	9.2

* Se refiere a que el dato es estadísticamente diferente del nacional.

Fuente: INEE, cálculos con base en la Encuesta Intercensal 2015, INEGI (2015a).

indicadores correspondientes de la tabla 1.9 es 0.7, la cual es hasta cierto punto alta). En 2015, sólo una quinta parte (20.4%) de la población de 30 a 34 años del país tenía licenciatura completa (pudiendo algunos de ellos contar con estudios de posgrado). Entre las entidades federativas, los mayores porcentajes de la población en este rango de edad con educación superior aparecen con mayor frecuencia en los grupos 4 y 5, con los mejores contextos socioeconómicos, aunque Sinaloa y Puebla del grupo 2 tienen un desempeño equiparable a éste. Por ejemplo, los tres mayores porcentajes se observan en la Ciudad de México (36.2%), Sinaloa (26.9%) y Nuevo León (25%). En oposición, los menores desempeños de las entidades son más frecuentes entre las entidades de los grupos 1 y 2. Los tres menores porcentajes corresponden a Chiapas (13.8%), Guanajuato (15%) y Michoacán (15.1%).

Los esfuerzos del SEN por garantizar progresivamente la universalidad de la educación obligatoria, así como para atender una demanda social creciente por una mayor escolaridad han tenido como consecuencia el incremento de la escolarización de la población, sobre todo por la mayor formación escolar de las generaciones jóvenes. En 2015, la escolarización promedio de la población de 15 años y más del país alcanzó 9.2 grados educativos, equivalente a poco más de secundaria completa. Entre los jóvenes de 25 a 34 años, la escolaridad promedio fue de 10.6 grados, mientras que la de la generación tres décadas mayor, de 55 a 64 años, fue de 7.4 grados. Estos datos señalan que, aproximadamente, en tres décadas el país aumentó en promedio 3.2 grados, es decir poco más de un grado escolar por década.

La menor escolaridad promedio de la población de 15 años se alcanza en Chiapas y la mayor en la Ciudad de México, con 7.3 y 11.1 grados educativos, respectivamente. A diferencia de los indicadores relativos al derecho a la escolarización obligatoria, en la cual la asociación con el contexto socioeconómico no es tan estrecha, la escolaridad promedio sí lo es, debido, sobre todo, a una mayor demanda de niveles educativos postobligatorios de los jóvenes en las entidades de mejores condiciones socioeconómicas. Esto constituye un mecanismo de reproducción de la desigualdad social en México que puede ser atenuada si el SEN garantiza por completo el derecho a una educación obligatoria de calidad para todas las niñas, niños y jóvenes, en especial para aquellos en condiciones de vulnerabilidad social.

■ Consideraciones finales

En 2015 los alumnos de EB y EMS en México representaron casi la cuarta parte de toda la población del país. Esto hace del SEN uno de los más grandes del continente americano. Su operación, mediante los sistemas educativos de las entidades federativas, transcurre en una diversidad de contextos sociales, culturales y económicos. Sin embargo, en general existe una asociación de las condiciones de las escuelas de EB de entidades federativas, relativas a la infraestructura y el equipamiento de las escuelas, su organización y gestión escolar, con su contexto socioeconómico. Esta relación dista de ser perfecta, habiendo espacio para que acciones de las autoridades educativas rebasen limitaciones del contexto. Esto lo muestra el hecho de 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, respectivamente. Es probable que entre estas acciones estén las relativas a la eficiencia con que se ejerce el gasto educativo estatal o a los montos que se le asignen a éste, con independencia de las transferencias federales.

El SEN tiene avances respecto de su obligación de garantizar el derecho a una educación obligatoria de calidad para todos los niños, las niñas y los jóvenes del país. Los avances, asociados con la expansión de la cobertura y al aumento en la eficacia para asegurar tránsitos educativos más regulares, se reflejan en mayores niveles de asistencia a las escuelas de todos los menores de 3 a 17, de tasas de abandono en declive y mayores proporciones de egresados de educación primaria, secundaria y EMS. En 2015, poco menos de tres cuartas partes del grupo de 3 a 5 años y del de 15 a 17 años asistieron a centros escolares. Esta proporción se elevó a 93 de cada 100 en el caso de los de 12 a 14 años, mientras que se está muy cerca de la asistencia universal entre los de 6 a 11 años (97.7%). En cuanto a los egresados, las tasas de eficiencia terminal son hasta cierto punto altas en educación primaria (98.2%), pero decrecen fuertemente a medida que se avanza en los siguientes niveles obligatorios: en educación secundaria es de 86.8%, y apenas de 67.3% en EMS. En este último nivel educativo, la tasa de abandono ubicada en 14.4% sigue siendo uno de los mayores problemas para garantizar que todos los jóvenes del país cuenten con estudios completos de EMS.

No obstante estos logros, existen importantes retos para que las autoridades educativas federales y estatales garanticen con plenitud los distintos aspectos que constituyen el derecho humano a una educación de calidad para todas las niñas, niños y jóvenes del país. En cuanto a su derecho a completar la escolarización obligatoria, el reto es aumentar el ritmo de mejora del acceso de todos a los centros escolares, de su retención en éstos y del egreso de la educación secundaria y media superior. En términos del derecho a aprender, donde el SEN tiene la mayor deuda social, no se han obtenido los resultados deseables, como lo muestran los resultados de las evaluaciones de logro nacionales (e internacionales), por lo que habrá que valorar las acciones que se han tomado para mejorar los aprendizajes de los alumnos y apoyar aquellas innovaciones que sí hayan tenido impacto.

Los sistemas educativos federal y de las entidades federativas están obligados a aumentar los ritmos observados de mejora de todos los componentes del derecho a la educación. Es justo, sin embargo, apreciar que dichos ritmos podrán ser menores en aquellas entidades de contextos más adversos, donde requerirán de un mayor esfuerzo que en otras con mejores condiciones.