

**GOBIERNO DE
MÉXICO**



**Diagnóstico del Programa
Beca Universal de Educación
Básica Rita Cetina**

**Clave presupuestaria S072
Ejercicio Fiscal 2025**

Noviembre de 2024



Claudia Sheinbaum Pardo
Presidenta de los Estados Unidos Mexicanos

Mario Delgado Carrillo
Secretario de Educación Pública

Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez

Julio César León Trujillo
Coordinador Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez

Rogelio Omar Grados Zamudio
Director General de Planeación, Análisis, Evaluación y Monitoreo

María Guadalupe Huerta Faustino
Directora General de Operación, Vinculación y Atención Ciudadana

Rodolfo Héctor Hugo Arroyo Del Muro
Director General de Administración y Finanzas

Nahún Enrique Montoya Iribe
Director General de Gestión de Padrón, Tecnologías de la Información y Comunicaciones

Director General de Apoyo Jurídico y Transparencia

Ernesto González Mercado
Director de Área en la Dirección General de Planeación, Análisis, Evaluación y Monitoreo

Equipo técnico:

Gabriela Vázquez Cermeño
Alfredo Márquez Ojeda
Claudia Ivette Martínez Herrera
Eder Gilberto Álvarez Ramírez de Arellano
Luis Alberto Cedeño Baltazar
Miguel Tobías Moreno
Raúl Pérez Argumedo
Renata Aldaz Portas

Ciudad de México, a 28 de noviembre de 2024



Contenido	
INTRODUCCIÓN	3
1. ANTECEDENTES.....	4
2. IDENTIFICACIÓN, DEFINICIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA O NECESIDAD	8
2.1. Definición del problema	8
2.2. Estado actual del problema	9
2.2.1. Análisis de las causas del problema.....	9
2.2.2 Análisis de los efectos del problema.....	51
2.3. Evolución del problema.....	85
2.4. Experiencias de atención	88
2.5. Árbol del problema.....	125
3. OBJETIVOS.....	126
3.1. Árbol del objetivo	126
3.2. Determinación de los objetivos del programa.....	127
3.3. Aportación del programa a los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo y de la institución	127
4. COBERTURA.....	128
4.1. Identificación y caracterización de la población potencial	128
4.2. Identificación y caracterización de la población objetivo	129
4.3. Cuantificación de la población objetivo	130
4.4. Frecuencia de actualización de la población potencial y objetivo	132
5. ANÁLISIS DE ALTERNATIVAS.....	132
6. DISEÑO DEL PROGRAMA PROPUESTO	139
6.1. Modalidad del programa.....	139
6.2. Diseño del programa.....	139
6.2.1. Previsiones para la integración y operación del padrón de beneficiarios.....	144
6.3. Matriz de Indicadores para Resultados	145
7. ANÁLISIS DE SIMILITUDES O COMPLEMENTARIEDADES	146
8. PRESUPUESTO	148
8.1. Impacto presupuestario y fuentes de financiamiento 2024.....	148
REFERENCIAS	150
ANEXO 1. FICHA CON DATOS GENERALES DEL PROGRAMA	169
ANEXO 2. COMPLEMENTARIEDADES Y COINCIDENCIAS ENTRE PROGRAMAS	173
ANEXO 3. RESUMEN NARRATIVO DE LA MATRIZ DE INDICADORES PARA RESULTADOS 2025 (preliminar)	175



INTRODUCCIÓN

La Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez (la Coordinación Nacional en lo subsecuente), es un órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP) según Decreto de creación con fecha del 31 de mayo de 2019, tiene a su cargo los programas presupuestarios: S072 Beca Universal de Educación Básica Rita Cetina (anteriormente Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez), S311 Beca Universal de Educación Media Superior Benito Juárez (hasta 2024 Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez) y S283 Jóvenes Escribiendo el Futuro. En su conjunto estos programas se denominan Becas para el Bienestar Benito Juárez (BBBJ), cuyo objetivo es fortalecer una educación inclusiva y equitativa, dirigida a la población que se encuentre en situación de pobreza o condiciones de vulnerabilidad (Presidencia de la República, 2019: 2).

En referencia específica al Programa S072 Beca Universal de Educación Básica Rita Cetina (en lo sucesivo el Programa), este documento tiene el propósito de dar cumplimiento a lo establecido en el numeral Vigésimo Primero de los Lineamientos Generales para la evaluación de Programas Federales de la Administración Pública Federal en el que se indica que: “Las dependencias y entidades deberán elaborar un diagnóstico que justifique la creación de nuevos programas federales que se pretendan incluir dentro del proyecto de presupuesto anual (...). En el diagnóstico se deberá especificar de qué manera el programa propuesto contribuye al cumplimiento de los objetivos estratégicos de la dependencia o entidad y, en su caso, las previsiones para la integración y operación de su padrón de beneficiarios conforme a las disposiciones aplicables”. De igual forma se atiende lo señalado en el Programa Anual de Evaluación de los Programas Presupuestarios y Políticas Públicas de la Administración Pública Federal para el Ejercicio Fiscal 2024 (PAE 2024), emitido por la Unidad de Evaluación del Desempeño de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, Numeral 5 relativo al Diagnóstico de Programas presupuestarios con cambios sustanciales (UED y CONEVAL, 2024).

El documento se ha elaborado conforme al numeral Vigésimo Primero de los “Lineamientos Generales para la Evaluación de los Programas Federales de la Administración Pública Federal” y a los “Aspectos a considerar para la elaboración de diagnósticos de programas presupuestarios de nueva creación que se propongan incluir en el proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación”¹, que

¹ SHCP/CONEVAL. Oficio No. 419-A-19-0788 y Oficio No. VQZ.SE.164/19. Recuperado de: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/MDE/Documents/Oficio_VQZ.SE.164.19.pdf



establecen la estructura que debe presentar un diagnóstico, por tal motivo, se organiza en ocho apartados: 1. Antecedentes; 2. Identificación, definición y descripción del problema o necesidad; 3. Objetivos; 4. Cobertura; 5. Análisis de alternativas; 6. Diseño del programa propuesto o con cambios sustanciales; 7. Análisis de similitudes o complementariedades; y 8. Presupuesto.

Es pertinente señalar que, con base en los documentos normativos Lineamientos Generales para la Evaluación de los Programas Federales y PAE 2024, el plazo para la actualización del Diagnóstico depende de que: i) sea un programa de nueva creación, ii) haya lugar a cambios sustanciales en el Programa o, iii) que se haya realizado alguna modificación del Instrumento de Seguimiento del Desempeño (ISD), en este caso, la MIR. La actualización de este documento corresponde a los cambios sustanciales al Programa derivados del cambio de Administración Pública Federal 2024-2030.

1. ANTECEDENTES

El Programa Beca Universal de Educación Básica Rita Cetina es un programa prioritario de la Administración Pública Federal (2024-2030) que busca atender el problema de falta de permanencia y conclusión escolar de Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) en educación básica. Durante la Administración Pública Federal 2018-2024, este programa se denominó “Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez”. Para el año 2025 se priorizará a las NNA de nivel secundaria inscritos en una escuela pública de modalidad escolarizada, y también se brindará atención a NNA inscritos en algún otro nivel de Educación Básica (EB) en una escuela clasificada como susceptible de atención y cuya familia sea de bajos ingresos.

Cabe mencionar que, en general, las mayores dificultades para la permanencia y conclusión escolar de NNA dentro del nivel básico se presentan principalmente en educación inicial y secundaria, aunque para toda la educación básica hay importantes diferencias y contrastes territoriales en el país, muy vinculados con procesos históricos y estructurales de exclusión y segregación social, desfavorables a la población rural, indígena y afroamericana.

De acuerdo con las trayectorias educativas normativas, “Idealmente, a los 15 años se debería haber concluido la educación básica; sin embargo, no siempre ocurre así, y aunque es posible que haya un desfase de uno y hasta dos años, se esperaría que a la edad de 17 años todos los jóvenes hubieran concluido este tipo educativo. En 2016 sólo 87.5% de la población de 17 a 21 años había concluido la educación básica” (INEE, 2019-a: 26). De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI,



2020-a), 17.4% de los jóvenes entre 15 a 19 años, así como el 11.5% de los de 20 a 24 años² no habían terminado la educación básica.

El que las NNA permanezcan y concluyan el nivel escolar que normativamente les corresponde favorece el desarrollo de trayectorias escolares más robustas (niveladas e incluyentes), y que con ello puedan incrementar su nivel socioeconómico y cultural, así como las oportunidades para acceder a una vida mejor en un futuro relativamente cercano, con el pleno goce de sus derechos humanos a través de sus ciclos de vida.

Lo anterior sin menoscabo de la atención que requiere el rezago educativo, con el cual se multiplican las trayectorias escolares desiguales y excluyentes, así como los desafíos que esto representa, a nivel del individuo, sus familias y la sociedad en su conjunto, que en breve puede mencionarse como la limitación a un derecho humano esencial que posibilita la realización de otros derechos humanos.

Es fundamental que el Estado proporcione los servicios y apoyos necesarios para favorecer con equidad el derecho a la educación de NNA. Una primera condición para ello es que todas las NNA, independientemente de su origen, lugar de residencia o condición social, accedan a la escuela y asistan a ella de forma regular. Esto es de particular relevancia para aquellos NNA que forman parte de grupos y hogares vulnerables, los cuales se han mencionado con anterioridad.

Con los apoyos monetarios de las becas que el Programa entrega en educación básica, se promueve la accesibilidad en el derecho a la educación, apoyando la reducción de los obstáculos para que NNA ingresen, permanezcan y egresen de la educación, con medidas positivas (establecidas en sus requisitos y criterios de priorización) que coadyuven a eliminar las formas de discriminación basadas en origen étnico o posición económica.

En cuanto al marco normativo de la educación básica, la educación en México tiene su fundamento en normas internacionales y nacionales, que se señalan a continuación.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), aprobada en 1948, establece en el artículo 26 que todas las personas tienen derecho a la educación elemental y que ésta debe ser obligatoria y gratuita.

La Convención de los Derechos del Niño (CDN) fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 y ratificada por México en 1990. En general, en la CDN se entiende por niño a todo menor de 18 años de edad, se admiten sus necesidades específicas y se le reconocen los

² Cálculo estimado por la Dirección de Planeación y Evaluación con base en INEGI, 2020-a.



derechos humanos básicos (ONU, s.f.; Plataforma de la Infancia, sitio web). Los cuatro principios fundamentales de la Convención son: la no discriminación; el interés superior del niño; el derecho a la vida, la supervivencia y de desarrollo; y la participación infantil (Plataforma de la Infancia, sitio web) . Se insta a los Estados a desarrollar leyes, políticas y programas que atiendan los requerimientos y derechos de los niños.

La Declaración de Jomtien fue anunciada en 1990 por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Constituye un consenso mundial acerca de una visión ampliada de la educación básica y constituye un compromiso renovado para garantizar que se satisfagan las necesidades básicas de aprendizaje de toda la población. En específico, el Artículo 5 señala que: “El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige cuidado temprano y educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga” y que “El principal sistema para impartir la educación básica fuera de la familia es la escuela primaria” [UNESCO, 1994: 6].

El Marco de Acción de Dakar, Educación para todos fue formulado en el Foro Mundial de Educación que se celebró en el 2000. Entre sus objetivos se encuentran: “extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, en particular para los niños y niñas más vulnerables y desfavorecidos”; vigilar que antes del 2015 todos los niños y niñas, en especial los que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso y concluyan una enseñanza primaria gratuita y obligatoria y de buena calidad; y, que para el 2015 se supriman las disparidades entre géneros en la enseñanza primaria y secundaria, garantizando una educación básica de buena calidad (UNESCO, 2000: 8).

La Declaración de Panamá. La educación inicial en el siglo XXI que fue formulada por los ministros de educación de la región en la X Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en el 2000. Sobresale el reconocimiento del valor de la Educación Inicial (EI), la necesidad de elaborar políticas públicas que la promuevan y fortalezcan, así como el compromiso de los Estados de dotarla de recursos económicos y financieros, a través de la redistribución de los actuales recursos presupuestarios (OEI, 2000).

La Agenda 2030 y los Objetivo del Desarrollo Sostenible (ODS), en específico el Objetivo 4. "Educación de Calidad", que consiste en: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (ONU, 2020: 5).

Son de interés las siguientes metas (ONU, 2020: 5 y 6):



4.1 "Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces;

4.2 "Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria", y

4.5 "Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de enseñanza y la formación profesional".

En cuanto a la normatividad nacional, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) en su Artículo 1º señala que todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en la misma y en los tratados internacionales suscritos por el Estado Mexicano (derecho a la no discriminación).

En el Artículo 3º se menciona que toda persona tiene derecho a la educación; que al Estado le corresponde la rectoría de la educación y que la que este bajo su responsabilidad impartir será obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. Asimismo, la reforma constitucional al Artículo 3º del 15 de mayo de 2019 establece que la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica y el Estado garantizará su impartición.

El Artículo 4º de la CPEUM refiere el papel del Estado para velar y hacer cumplir de forma plena los derechos de niñas y niños. La reforma constitucional a este Artículo, con fecha del 24 de marzo de 2020, pone en marcha un sistema de becas para estudiantes de todos los niveles escolares de educación pública, priorizando los que viven en familias en condiciones de pobreza, marginación, vulnerabilidad, violencia y a estudiantes indígenas y afromexicanos. Es una medida con la que se busca garantizar con equidad el derecho a la educación (CNBBB, 25/03/2020 y Senado de la República, 24/03/2020).

La Ley General de Educación (LGE), menciona el derecho de toda la población del país a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, cumpliendo las disposiciones generales requeridas; que el Estado priorizará el interés superior de NNA y jóvenes en el ejercicio de del derecho a la educación; el que las autoridades educativas promoverán los apoyos económicos o de otro tipo que sean necesarios para reducir la deserción y abandono escolar.



En relación con la EI, la LGE establece en sus artículos 6 y 38 que la educación inicial es un derecho de la niñez; es responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia y garantizarla conforme a lo dispuesto en esa Ley, por lo que, de manera progresiva, generará las condiciones para la prestación universal de ese servicio.

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) en su artículo 13°, fracción XI, establece el derecho a la educación de NNA y en su artículo 57° su derecho a una educación de calidad que contribuya al conocimiento de sus propios derechos y, basada en un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, que garantice el respeto a su dignidad humana; el desarrollo armónico de sus potencialidades y personalidad, y fortalezca el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales (LGDNNA, 2014).

La Ley General de Víctimas, en sus artículos 1o y del 47 al 54, señala que: todos los órdenes de gobierno tienen que proporcionar atención a las víctimas en materia de educación, salud y asistencia social; se tiene que asegurar el acceso de las víctimas a la educación y promover su permanencia en el sistema educativo, tomando las medidas que permitan superar la interrupción de los estudios debido al hecho victimizante, particularmente de NNA, mujeres, personas con discapacidad, migrantes, indígenas y personas en situación de desplazamiento forzado interno; se buscará garantizar la exención para las víctimas de todo tipo de costos académicos en las instituciones públicas de educación preescolar, primaria, secundaria y media superior; todas las autoridades educativas en el marco de sus competencias proporcionaran apoyos especiales a las escuelas que, por la particular condición de la asistencia y atención a víctimas, enfrenten mayores posibilidades de atraso o deserciones; la víctima o sus familiares tienen derecho de recibir becas completas de estudio en instituciones públicas, mínimo hasta EMS para sí o los dependientes que lo requieran; otros aspectos que ya están indicadas como obligaciones del Estado en el SEN, como la gratuidad en los niveles básicos (LGV, 2013).

La Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, artículo 38, fracción XVII, señala que a la SEP le corresponde “participar en la coordinación de los programas en que la educación sea uno de sus componentes, particularmente los del desarrollo en la primera infancia” [LOAPF, 1976].

2. IDENTIFICACIÓN, DEFINICIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA O NECESIDAD

2.1. Definición del problema

El problema público que el Programa atiende es el siguiente:



Las niñas, niños y adolescentes (NNA) inscritos en (i) nivel secundaria en una escuela pública de modalidad escolarizada (escuela prioritaria), o (ii) en algún otro nivel de EB en una escuela clasificada como escuela susceptible de atención y cuya familia es de bajos ingresos, enfrentan dificultades para permanecer y/o concluir este tipo educativo.³

2.2. Estado actual del problema

2.2.1. Análisis de las causas del problema

En este Diagnóstico se identifican tres grandes ejes que conforman las causas directas del problema para la permanencia y conclusión de la EB de NNA integrantes de familias pobres, marginadas y/o vulnerables: dos de ellas son relativas al capital económico y educativo de sus familias y el tercero a la precaria oferta en EB a la que, por lo general, pueden acceder.

También se procuró hacer una indagación lo más detallada posible de las causas indirectas con las que se vinculan las causas directas, lo cual condujo a abordar aspectos como los vínculos escuela-familia, entre otros. Lo anterior en consistencia con la Metodología del Marco Lógico.

En específico, el Programa busca incidir en las causas económicas de la demanda en educación básica, debido a que los exiguos ingresos económicos de las familias de las NNA son un obstáculo para la permanencia y conclusión escolar de la población menor de edad, pues les impiden cubrir los gastos educativos indispensables. Estas NNA son integrantes de familias pobres, marginadas o asisten a escuelas en localidades con alto grado de marginación o elevada proporción de población hablante de lengua indígena

Cabe aclarar que, no obstante, el presente diagnóstico hace una exposición amplia del problema para la permanencia y conclusión de la educación básica de NNA, tanto que cursan la secundaria como de aquellos que son integrantes de familias pobres, marginadas y/o vulnerables, lo cual no implica ni debe interpretarse como que el diseño y los objetivos del Programa buscan atender todas las causas o efectos de dicho problema.

Asimismo, no pueden soslayarse la pandemia de COVID-19 y la contingencia sanitaria a que dio lugar, debido a las múltiples repercusiones que generó en diversos ámbitos. Y aunque fue un suceso coyuntural, sus efectos son de corto, mediano y largo plazo, por ejemplo, en la llamada crisis del

³ Las definiciones de escuela prioritaria y escuela susceptible de atención se encuentran en el apartado 6. Diseño del Programa - Mecanismos de elegibilidad y selección de beneficiarios.



aprendizaje en la educación básica, lo que acentúa los problemas estructurales que ya existían, afectando en mayor medida a los grupos poblacionales de NNA más vulnerables.

El análisis realizado permite comprender el entramado en el cual se presenta la problemática de permanencia y conclusión en educación básica, la causa principal que atiende el Programa, los alcances de su intervención y algunos de sus supuestos.

A. Insuficientes recursos económicos destinados a NNA de familias en condición de marginación, pobreza o vulnerabilidad

Los ingresos económicos de las familias son en sumo relevantes para la educación de NNA, puesto que constituyen la principal fuente de sustento de la mayoría de la población. De manera que, el factor económico, es posiblemente el más relevante para el acceso a la educación, los resultados de aprovechamiento, las tasas de deserción y la eficiencia terminal; y, como eventos académicos y administrativos generan disparidades en las trayectorias escolares de NNA (CONEVAL, 2018-a). El comportamiento de los indicadores relacionados con todos ellos es desfavorable “en las regiones donde se concentra mayor número de población en pobreza, contrario a lo que sucede en las entidades con mayor desarrollo económico” (CONEVAL, 2018-a: 150).

En cuanto a la disparidad económica: “en el año 2000 la probabilidad de que un niño o joven de cero a 17 años de edad viviera en un hogar con ingresos de hasta dos salarios mínimos, era altísima” (Pérez y Valdez, s.f.: 87). Asimismo, el CONEVAL estimó que en 2020: “en 1,611 municipios del país al menos 60% de NNA se encontraban en situación de pobreza, lo que representaba cerca de 10.2 millones de NNA” (CONEVAL, 2022: 4)⁴.

En ese mismo año, en Oaxaca, Puebla, Veracruz y Chiapas, así como en las zonas indígenas y la región Tarahumara y el Gran Nayar se presentaron una alta concentración de municipios con población en situación de pobreza, tanto de NNA como de la población en general, aunque en aquellos los porcentajes de pobreza se intensificaron más y se expandieron a otros municipios (Ibid.: 4).

De manera que los exiguos recursos económicos de estos hogares, así como de aquellos en situación de vulnerabilidad (por marginación o etnicidad) son una restricción para que los NNA permanezcan y

⁴ En 2010, 2015 y 2020, ocho municipios permanecieron entre los diez con mayor número de NNA en situación de pobreza: León, Guanajuato; Ecatepec de Morelos, México; Iztapalapa, Ciudad de México; Puebla, Puebla; Toluca, México; Tijuana, Baja California; Juárez, Chihuahua; y Chimalhuacán, México (CONEVAL, 2022-b: 5).

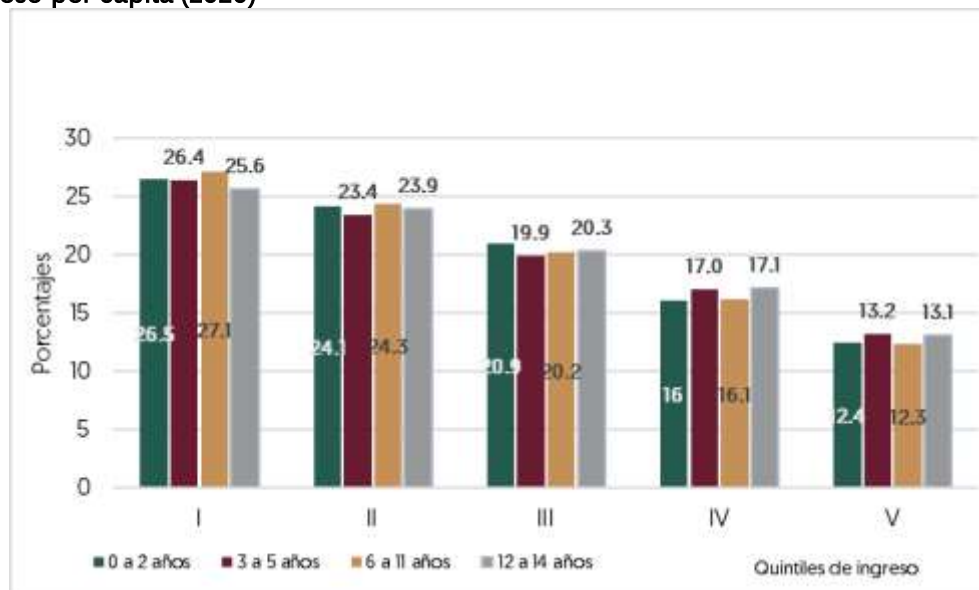


continúen sus estudios, entre otras razones, porque obstaculizan solventar los gastos educativos que se requieren.

Cuando un “padre y/o madre que trabajan y contribuyen con apoyo económico para el pago de la educación de sus hijos, se convierte en un factor que favorece su permanencia en el sistema educativo, contribuyendo también a la no vinculación laboral del estudiante, lo cual puede separarlo de su educación” (Vergara, 2014: 46).

Además del bajo nivel de ingresos de estos hogares también es necesario reparar en que aproximadamente una cuarta parte de NNA en edad normativa para cursar la educación básica se encontraban en el quintil de ingreso per cápita más bajo en el 2020, y alrededor de la mitad de ellos en el quintil de mayores ingresos (Gráfica 2.2.A.1). Si la información disponible estuviera desglosada por deciles de ingreso per cápita la situación sería posiblemente más contrastante, si se toma como parámetro la estimación del INEE (2005-c) con la ENIGH 2002, en la que casi una quinta parte de NNA entre 3 a 15 años se ubicaban en el decil I, en tanto que alrededor de 3.5 % estaban en el decil X.

Gráfica 2.2.A.1. Porcentaje de NNA en edad escolar normativa en educación básica según quintil de ingreso per cápita (2020)



Fuente: MEJOREDU, 2022: 35.

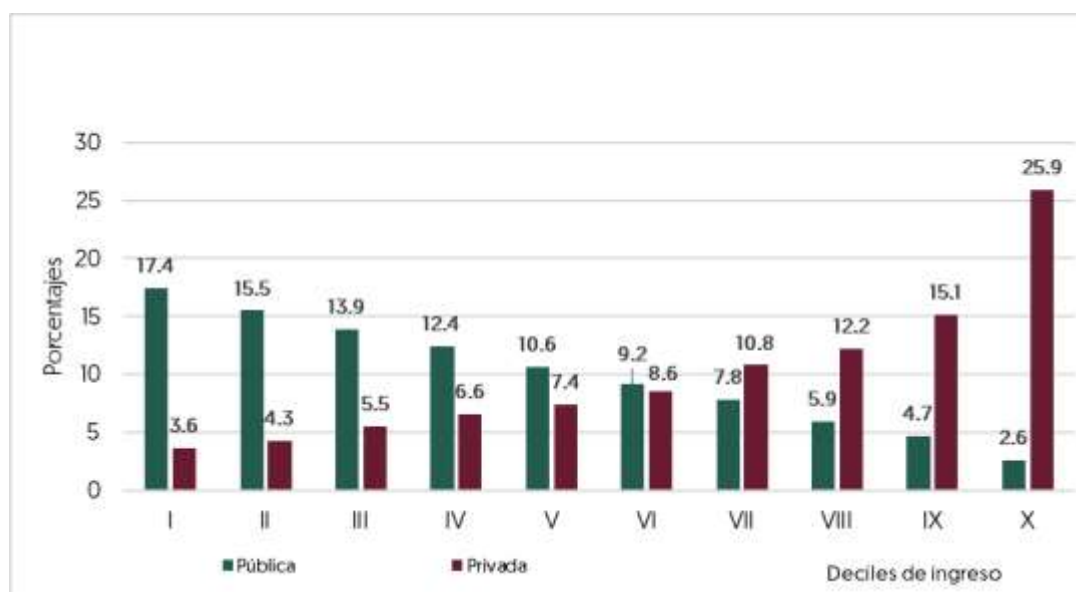
A.1 Dificultades para pagar materiales escolares y/o traslados a la escuela, especialmente en secundaria y limitado acceso a becas



Como se ha señalado a lo largo de este apartado, los recursos limitados de las familias en condiciones de marginación, pobreza o vulnerabilidad restringen muchas veces el que puedan cubrir los costos de los gastos educativos.

Con datos de la Encuesta Nacional de Ingreso-Gasto de los Hogares (ENIGH) 2020, Llanos (2022) realizó un análisis sobre el gasto público y privado en educación, encontrando que el gasto privado⁵ es desigual e inequitativo entre los diferentes deciles de ingresos en que se distribuyeron los hogares del país, toda vez que más de la mitad (53.1%) de éste se concentraba en los tres deciles de mayor ingreso y, en particular, al decil X le correspondió el 25.9%, en tanto que al decil I solo el 3.6% (Llanos, 2022: 2) (Véase Gráfica 2.2.A.2).

Gráfica 2.2.A.2. Distribución porcentual de la inversión educativa pública y privada por decil de ingreso en 2020



Fuente: Elaborado con base en Llanos, 2022, pág. 3

Llanos [2022], también encontró que el gasto privado a nivel hogar “se destinó principalmente a la compra de libros (5.4%); gastos recurrentes⁶ (2.5%); enseñanza adicional (2.4%) y; a pagos imprevistos⁷

⁵ Llanos [2022] utiliza de forma indistinta “inversión educativa” o “gasto educativo”, y señala que el INEGI define la **Inversión educativa privada** como la “Suma de gastos a nivel hogar y persona para educación básica, media o superior; servicios de educación; artículos e imprevistos educativos y; uniformes y prendas de vestir para actividades relacionadas con la educación (INEGI, 2022, citado por Llanos, 2022, pág. 2).

⁶ “Incluye gastos como credenciales, seguro médico, seguro de vida y cuotas a padres de familia” (Llanos, nov. 2022: 2).

⁷ “Incluye el pago de derecho de examen, examen extraordinario, cursos de regularización y titulación” (Llanos, nov. 2022: 2).



(2.3%). **Los hogares del decil X destinaron 2 mil 872 mdp a la compra de libros, esto es 5.2 veces más de lo que destinó el primer decil**” (Ibid.: 2).

En cuanto al gasto a nivel persona, Llanos (2022) calculó el gasto promedio en educación por edad, el cual varía según condición socioeconómica y edad. La autora señala que: “Las personas de los deciles más altos de la distribución destinan recursos para educación a lo largo de toda su vida y no solo durante la edad típica para estudiar”, además, tienen las posibilidades de invertir en el desarrollo de la primera infancia: **“La primera infancia del decil X gastó \$18,158 pesos, esto es 100 veces mayor de lo que se destinó en el primer decil”** (Ibid.: 4); al respecto, refiere que “La inversión en el desarrollo de la primera infancia permite desarrollar capacidades y habilidades desde los primeros años de vida y disminuir las desigualdades (BID, 2019, citado por Llanos, 2022: 5).

Un aspecto que destaca en el gasto educativo agregado a nivel hogar para el desarrollo de la primera infancia es que “los hogares del decil X destinaron para estancias infantiles y para el cuidado de la niñez mil 175 mdp, mientras que el primer decil destinó solamente 9 mdp”, las diferencias en este rubro acrecientan **“las brechas de desarrollo cognitivo y de lenguaje** entre niñas y niños en hogares más y menos vulnerables, que repercuten durante todo el ciclo de vida” (Ibid.: 4).

En cuanto a la inversión educativa pública, la autora señaló que, con excepción de la primera infancia, a la que no se le destinan recursos suficientes, esta inversión en educación básica es progresiva, pues en 2020 se concentró el 54.9 % en los tres primeros deciles (Ibid.: 1; véase Gráfica 2.2.A.2).

Gastos de la población beneficiaria del Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez

Con relación al tema de los costos de la educación para las familias en condiciones de pobreza, marginación y/o vulnerabilidad, la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez (CNBBBJ) realizó un análisis con datos de la Encuesta Nacional de Ingreso Gasto de los Hogares 2022 del INEGI, en el que estimó la población Atendida (PA) por el Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez (Pp. S072) (SEP-CNBBBJ, 2024b)⁸ para identificar los gastos que declararon realizar a nivel hogar y persona en 2022.

⁸ La CNBBBJ definió esta población como “la población que declara recibir el apoyo, considerando que pertenezca a la Población Objetivo que se encuentra enunciada en las Reglas de Operación del año Fiscal 2022” del Programa.



Se encontró que el gasto monetario trimestral realizado por los hogares beneficiados por el Programa, en términos generales, fue de \$ 30,551, esto es de \$ 10,184 mensuales, el cual queda cerca de 30% por debajo del promedio nacional que fue de \$ 39,965 (\$ 13,322 mensuales) (Ibid.).

De acuerdo con la información analizada, el gasto al cual los hogares destinaron más recursos fue el de alimentos, bebidas y tabaco, con más del 30% del total, seguido de transporte y comunicaciones (16.67%). En tercer puesto, quedó el gasto en educación, siendo que los hogares atendidos por el programa gastaron en promedio \$ 3,370 al trimestre, que representa el 11.03% de su gasto total trimestral y el cual incluyó, si fue el caso, el esparcimiento (véase Tabla 2.2.A.1); este porcentaje fue superior al del promedio nacional el cual fue de 9.81% (Ibid., pág. 19). Asimismo, se encontró que en los rubros de prendas de vestir y/o calzado los hogares atendidos por el Programa tuvieron mayor gasto en los hogares con integrantes de rangos de edad que corresponden a las edades normativas de cursar la educación básica.

Tabla 2.2.A.1. Gasto corriente monetario promedio trimestral y mensual realizado por los hogares de la Población Atendida del Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez en 2022

Grandes rubros	Trimestral	Mensual	(%)
Alimentos, bebidas y tabaco	13,297	4,432	43.52%
Vestido y calzado	1,455	485	4.76%
Vivienda y servicios	1,999	666	6.54%
Limpieza y cuidados de la casa	1,727	576	5.65%
Salud	971	324	3.18%
Transporte y comunicaciones	5,092	1,697	16.67%
Educación y esparcimiento	3,370	1,123	11.03%
Cuidados personales	2,253	751	7.38%
Transferencias de gasto	389	130	1.27%
Total	30,551	10,184	100%

Fuente: Elaboración propia con base en CNBBBJ (2024b).

El mencionado estudio tuvo tanto un enfoque cuantitativo con base en la ENIGH (2022) como un enfoque cualitativo con entrevistas grupales a madres y padres de población becaria de secundaria, en los que se corroboró que los rubros identificados con la ENIGH 2022 fueron casi iguales, si bien, dado que el enfoque cualitativo se centró en el uso que se le daba a la beca otorgada por el Programa, la mención de la utilización del recurso de la beca en rubros educativos fue mayor.

Percepción sobre los costos económicos como causa para no concluir la educación secundaria



Considerando la información sobre el mayor gasto en educación en 2022 que realizó, en comparación al promedio nacional, la población atendida por el Programa, la que se caracteriza por ser población en condición de pobreza, marginación y/o vulnerabilidad, se destaca que las condiciones que dificultan la continuidad educativa aumentan en el nivel de secundaria. Estudios realizados sobre el tema indican que “los jóvenes provenientes de familias que combinan bajos recursos socioeconómicos y menores niveles promedio de escolaridad se encontraron en una posición muy desventajosa para terminar la escuela secundaria” (Solís, 2018).

Esta información se corroboró en un estudio cualitativo realizado con población beneficiaria del Programa de nivel secundaria, en la que tanto los padres, madres o tutores entrevistados como la propia población becaria, así como jóvenes ex becarios, señalaron la falta de recursos económicos como la principal causa que les limitó o limita continuar sus estudios. En este estudio que se realizó en siete entidades federativas del norte, centro y sur del país, se entrevistó a 74 jóvenes de secundaria y 88 madres y padres de familia en entrevistas grupales, así como a 19 ex becarios/becarias de nivel secundaria de forma individual, se encontró que en prácticamente en todos los casos se señaló como motivo principal para no continuar sus estudios las restricciones económicas (SEP-CNBBBJ, 2024a: 13). El caso extremo fue el de una ex becaria que no concluyó sus estudios de secundaria debido a que, según señaló su padre, “se fue decepcionando” de continuar sus estudios dado que no alcanzaba el dinero para mantenerla en la escuela en ese tiempo y debido a que ella faltaba a ésta cada vez que no había dinero para comprar los materiales que le solicitaban (Ibid., págs. 13 y 69-71).

Si bien se abundará en este tema en otro apartado⁹, se refiere también que en este estudio se mencionó que, principalmente en las zonas rurales, la distancia de las escuelas desde el nivel secundaria, que se relaciona estrechamente con los recursos económicos insuficientes, representa una barrera importante que afecta la asistencia y conclusión de la educación básica.

A.2 Insuficientes ingresos familiares que hacen necesario que las NNA apoyen a la economía familiar con trabajo, remunerado o no.

Para poner de relieve que la insuficiencia de ingresos de millones de familias en México es una condición desfavorable que afecta necesariamente el acceso, permanencia y conclusión de los estudiantes de Educación Básica, en este subapartado se desarrollan tres temas principales: i) pobreza y rezago educativo, ii) ingresos de los hogares y iii) trabajo infantil.

⁹ El apartado es el C.2 Insuficiente oferta educativa de nivel básico de secundaria en zonas rurales.



Concepto	Población de 5 años o menos	Población de 6 a 11 años	Población de 12 a 17 años	Población de 18 a 29 años	Población de 30 a 64 años	Población de 65 años o más
- Población en situación de pobreza moderada	36.6%	36.9%	34.4%	28.3%	25.8%	26.3%
- Población en situación de pobreza extrema	11.6%	10.1%	8.5%	6.2%	6.1%	4.8%
Población vulnerable por carencias sociales	25.6%	21.8%	27.4%	36.0%	29.1%	31.6%
Población vulnerable por ingresos	8.0%	9.9%	7.9%	5.4%	7.2%	6.5%
Población no pobre y no vulnerable	18.3%	21.3%	21.8%	24.0%	31.8%	30.9%
Rezago educativo	13.4%	1.8%	16.1%	25.9%	16.8%	46.0%
Bienestar económico						
- Población con ingreso inferior a la línea de pobreza extrema por ingresos	18.9%	18.3%	14.4%	9.8%	10.4%	1.1%
- Población con ingreso inferior a la línea de pobreza por ingresos	56.1%	56.9%	50.8%	39.9%	39.1%	4.7%

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de CONEVAL, 2022: Tablas 10,11 y 12.

Desde la óptica territorial, estos indicadores son más adversos en el ámbito rural que en el urbano, en proporciones importantes. Especialmente en rezago educativo se observa una proporción del doble en el medio rural respecto al urbano (31.4% y 15.5%, respectivamente (Ver Tabla 2.2.A.4).

Tabla 2.2.A.4.
Pobreza, rezago educativo y bienestar económico, según ámbito de residencia
2022 (Porcentajes)

Concepto	Rural	Urbano
Pobreza		
- Población en situación de pobreza	48.8%	32.2%
- Población en situación de pobreza moderada	33.9%	27.7%
- Población en situación de pobreza extrema	14.9%	4.5%
Población vulnerable por carencias sociales	39.3%	26.2%
Población vulnerable por ingresos	1.8%	9.0%
Población no pobre y no vulnerable	10.0%	32.6%
Rezago educativo	31.4%	15.5%
Bienestar económico		
- Población con ingreso inferior a la línea de pobreza extrema por ingresos	19.5%	9.6%
- Población con ingreso inferior a la línea de pobreza por ingresos	50.6%	41.2%

Fuente: Elaboración propia con datos de CONEVAL, 2022: Tabla 19.

- **Ingresos de los hogares en México.**



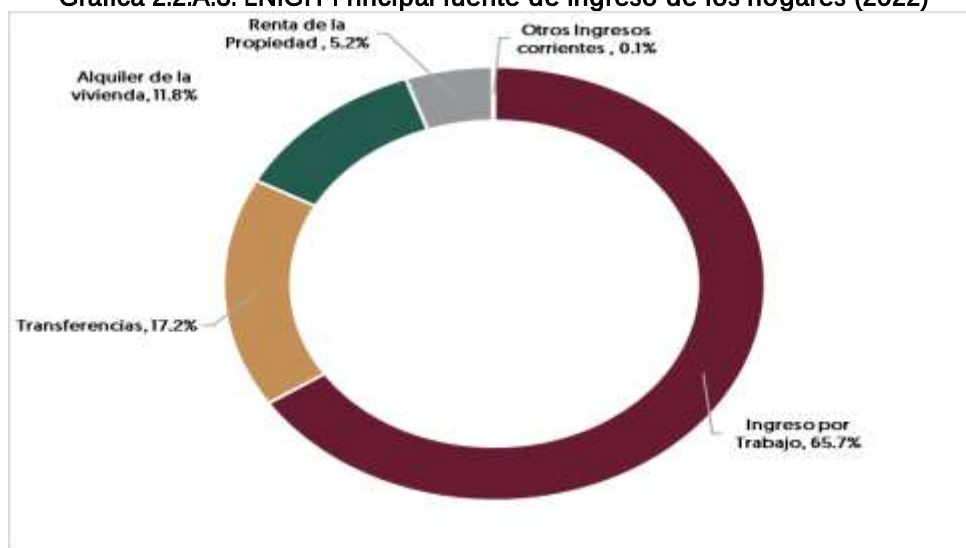
México es uno de los países más desiguales del mundo, de acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el cual muestra que solo el 10% de la población ostenta el 79% de la riqueza mientras que un porcentaje alto de los mexicanos continúa su lucha contra la pobreza. (PNUD, 2022: 5).

A nivel internacional, el ingreso es el indicador más utilizado para analizar la desigualdad económica porque permite observar la distribución de la riqueza como una aproximación para medir el acceso a servicios y oportunidades. Aunque hay otros factores detrás de este fenómeno, el nivel de ingresos es un elemento que influye y no puede ser ignorado; además, su situación es espejo de la segmentación de las escuelas y de las poblaciones escolares, con lo que se acrecienta la acumulación de desventajas debido a su origen social, la adscripción, contextos escolares y residenciales (IMCO, 2019: 13).

Por lo expuesto, se revisan aspectos relevantes de la estructura y nivel de ingresos de los hogares en México y, como tema estrechamente relacionado, el trabajo infantil, aspectos que inciden en el problema público que el Programa de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez busca atender.

Según la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH), en 2022 la principal fuente de ingreso de los hogares la constituye el ingreso por trabajo con el 65.7% seguido por las transferencias con 17.2%, la estimación del alquiler de la vivienda con 11.8%, la renta de la propiedad con 5.2% y otros ingresos corrientes con el 0.1 por ciento (INEGI-ENIGH, 2023: 11) (Gráfica 2.2.A.3).

Gráfica 2.2.A.3. ENIGH-Principal fuente de ingreso de los hogares (2022)



Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI, 2023: 11.



Por entidad federativa, Baja California Sur, CDMX, Baja California y Nuevo León, tuvieron el mayor ingreso corriente promedio trimestral por hogar, con 91,417; 89; 310; 88,912 y 86,018 pesos, respectivamente. Las entidades con el menor ingreso corriente promedio trimestral por hogar fueron: Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Veracruz con 39,845; 41,754; 43,343 y 44,637 pesos, respectivamente. Baja California Sur, supera en más de dos veces el ingreso por hogar de Chiapas. En las localidades urbanas de Baja California Sur el ingreso corriente promedio trimestral es de 90,853 contra 49,086 pesos de las localidades urbanas de Chiapas; mientras que en las localidades rurales en tales estados es de 79,650 y 30,550 pesos, respectivamente. Con estos datos, sobresale que las localidades urbanas de Baja California Sur tienen un ingreso corriente promedio trimestral por hogar 3 veces mayor que las rurales de Chiapas. (INEGI-ENIGH, 2023: 11).

El ingreso por tamaño de localidad fue: urbanas de 69,846 pesos y rurales de 43,096 pesos, que significa una diferencia del 62.1% (INEGI-ENIGH, 2023: 6). (Ver Tabla 2.2.A.5).

Tabla 2.2.A.5
Ingreso corriente promedio trimestral por deciles de hogares,
según tipo de localidad y año de levantamiento (2022) (Pesos)

Deciles de hogares	Tamaño de la localidad					
	Urbana			Rural		
	ENIGH 2020	ENIGH 2022	Variación porcentual	ENIGH 2020	ENIGH 2022	Variación porcentual
I	13,212	16,252	23.0	8,454	9,363	10.8
II	22,212	26,068	17.4	13,459	15,474	15.0
III	28,797	33,413	16.0	17,362	20,044	15.4
IV	35,207	40,684	15.6	21,383	24,591	15.0
V	42,339	48,556	14.7	25,724	29,464	14.5
VI	50,481	57,559	14.0	30,715	34,943	13.8
VII	60,814	68,614	12.8	36,983	41,818	13.1
Nacional	62,670	69,846	11.5	38,093	43,096	13.1
VIII	75,358	83,918	11.4	45,597	51,498	12.9
IX	99,188	106,960	10.5	60,217	67,019	11.3
X	199,091	213,792	7.4	121,038	136,744	13.0

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de INEGI-ENIGH, 2023.

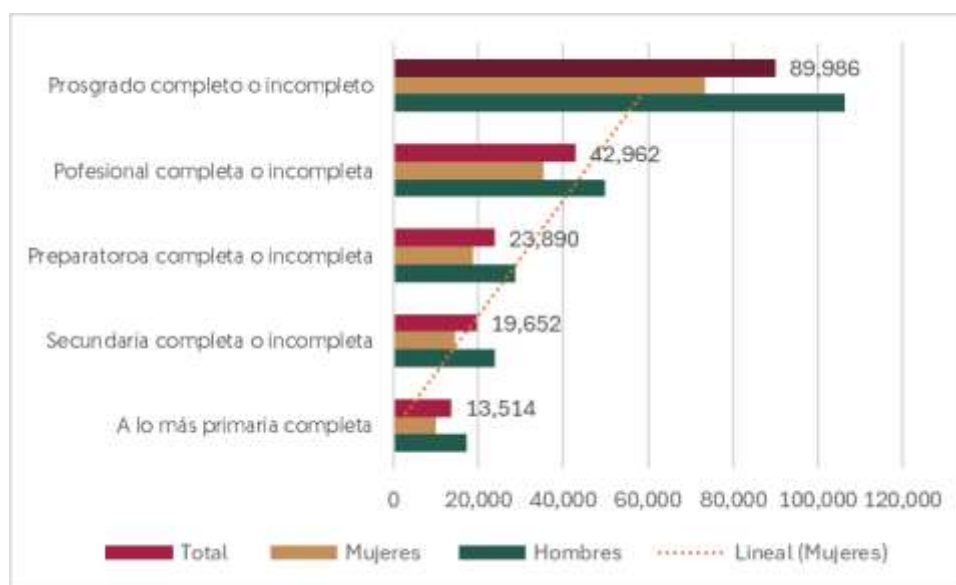
Nota: Precios a valor de 2022.

Asimismo, en 2022, considerando el nivel educativo según sexo se repiten dos tendencias que han prevalecido en México en forma estructural: a mayor educación mayor ingreso promedio y que los hombres ganan más que las mujeres en todos los casos. El menor ingreso promedio fue para las mujeres que a lo más tienen la primaria completa con 9,845 pesos; y el máximo para los hombres con



posgrado completo o incompleto con 106,412 pesos, quienes además ganan 1.4 veces más que las mujeres con el mismo nivel de escolaridad (INEGI-ENIGH, 2023) (Ver Gráfica 2.2.A.4).

Gráfica 2.2.A.4. Ingreso promedio trimestral monetario por nivel de escolaridad según sexo, 2022



Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI-ENIGH, 2023

Considerando las características étnicas según sexo y año de levantamiento (2016 y 2022), se tiene que para ambos años el total de hombres tienen entre 1.7 y 1.5 veces más ingresos promedio que el total de las mujeres, respectivamente. La mayor diferencia se encuentra entre el ingreso promedio total de hombres (\$27,875 en 2016 y \$29,885 en 2022), así como el sueldo de las mujeres que no se consideran indígenas es el doble que las mujeres que hablan lengua indígena; \$6,730 en 2016 y \$9,822 en 2022. (Ver Tabla 2.2.A.6).

Tabla 2.2.A.6
Ingreso promedio trimestral monetario por características étnicas,
según sexo y año de levantamiento

Características étnicas	Ingreso promedio (pesos)					
	2018			2022		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Total	22,284	27,875	16,097	24,414	29,885	19,081
No se considera indígena ni habla lengua indígena	25,478	31,823	18,361	26,749	31,887	21,110



Características étnicas	Ingreso promedio (pesos)					
	2018			2022		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Se considera indígena o habla alguna lengua indígena	15,566	19,404	11,438	18,428	22,586	13,905
Se considera indígena	15,551	19,366	11,466	18,418	22,567	13,911
Habla lengua indígena	9,796	12,647	6,730	13,708	17,281	9,822

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de INEGI-ENIGH, 2023: 15.

Nota: Precios a valor de 2022.

▪ Trabajo infantil en México

El trabajo infantil es producto de la combinación de muchos factores, como la pobreza, las normas sociales que lo toleran, la falta de oportunidades de trabajo decente para los adultos y los adolescentes, la migración y las emergencias. No solo es una causa, sino también una consecuencia de las desigualdades sociales que la discriminación refuerza, la disminución de los ingresos de los hogares es posible que se intensifique la expectativa de que los niños contribuyan económicamente. Así pues, más niños podrían verse obligados a desempeñar trabajos peligrosos y en condiciones de explotación. Los que ya trabajan quizá vean alargada su jornada y empeoradas sus condiciones. Las desigualdades de género podrían tornarse más agudas en el seno familiar, en el que las niñas deberán asumir nuevas tareas domésticas y labores agrícolas.

La cantidad de niños que trabajan se eleva a alrededor de 160 millones en todo el mundo, tras un aumento de 8.4 millones en los últimos cuatro años, y varios millones de niños más se encuentran en situación de riesgo debido a los efectos de la COVID-19, según se desprende de los resultados de un nuevo informe conjunto de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y UNICEF.

Es importante distinguir las actividades económicas permitidas o los quehaceres domésticos adecuados que realizan NNA de 5 a 17 años del trabajo infantil, pues los hogares pobres pueden verse en situaciones que impliquen una cosa u otra.

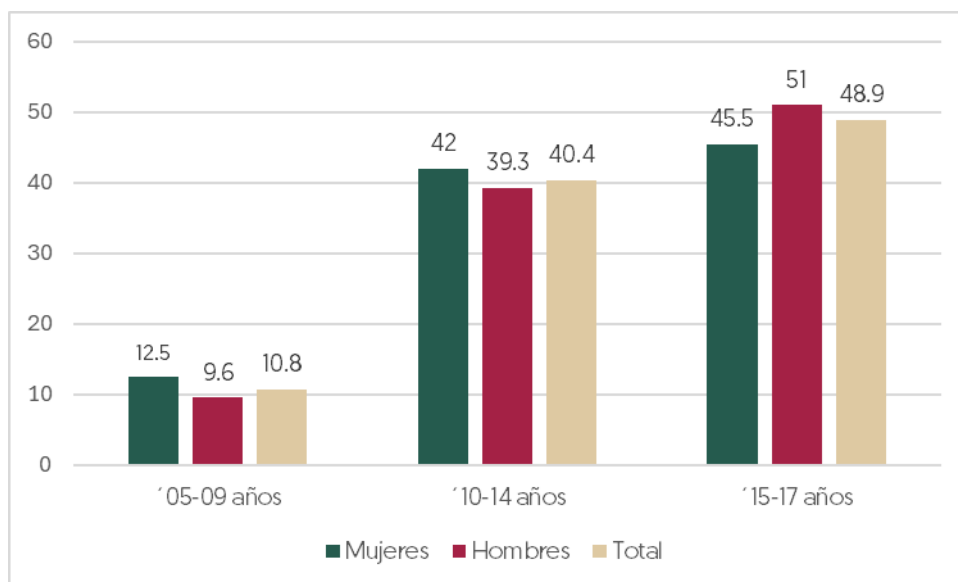
Según el INEGI trabajo infantil es todo trabajo, de mercado o no, que priva a niñas y a niños de sus derechos, su potencial y su dignidad, y que es perjudicial para su desarrollo físico y psicológico (INEGI, 2019), por ejemplo, su derecho a la educación

La Encuesta Nacional de Trabajo Infantil (ENTI) que se aplicó en 2022, arrojó, entre otros, los siguientes resultados:



- Un total de 3.7 millones de niñas, niños y adolescentes de 5 a 17 años se encontraba en condición de trabajo infantil, cifra que representó 13.1 % de esa población.
- De esos 3.7 millones de niños y niñas, 2.1 millones realizaba ocupaciones no permitidas.
- La inasistencia escolar se presentó en 42.7 % de los niños y en 32.8 % de las niñas.
- Las niñas y adolescentes de 5 a 17 años dedicaron más tiempo que los niños y adolescentes a los quehaceres domésticos en condiciones no adecuadas.
- El 30.8% de ellas laboró más de 28 horas semanales; en cambio, solo 8.5 % de ellos se encontró en esa situación. (Ver Gráfica 2.2.A.5).

Gráfica 2.2.A.5. Porcentaje de la población de 5-17 años en condición de trabajo infantil por edad, según sexo, 2022



Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI, 2022

En la gráfica se puede observar, que el mayor porcentaje de la población en trabajo infantil se encuentra dentro del grupo de población de 15 a 17 años, con 48.9 por ciento, seguido de la población de 10 a 14 años, con 40.4 % y, por último, la de 5 a 9 años, con 10.8 %, sin embargo, si es un porcentaje considerable el que deja a un lado su educación para generar un ingreso al hogar principalmente las mujeres de entre 05 – 14 años.

De acuerdo con la ENTI había 28.4 millones de NNA de 5 a 17 años y el 13.1% de ellos/ellas (3.7 millones) realizaron trabajo infantil. Ese 13.1% se distribuye de la siguiente manera: 6.4% está en ocupación no



permitida; 5.6% en quehaceres domésticos no adecuados; y 1.1% en ambos componentes (INEGI-ENTI, 2023).

Un ejemplo de lo mencionado, relacionado con el problema que atiende el Programa de Becas para el bienestar Benito Juárez, es la situación escolar de NNA, que vinculada al trabajo infantil implica que: “los que no asisten a la escuela tienden más a incorporarse al mercado laboral o, en sentido inverso, la asistencia al trabajo hace que” haya menos incursiones en la escuela (Miranda y Navarrete, 2016: 67).

La atención a la situación del trabajo infantil y su erradicación va más allá de los objetivos y alcances de la intervención del Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez, pero, con la entrega de los apoyos monetarios, se puede incidir en la situación económica de los becarios de este programa pertenecientes a hogares pobres, para que continúen asistiendo a la escuela y la concluyan. Esto resulta de mayor interés en el contexto actual, dado que debido a la pandemia por el COVID-19 (López, 2020: X).

A.3 Alta precariedad¹⁰ laboral en los integrantes de las familias en condición de marginación, pobreza o vulnerabilidad

Los bajos ingresos de los hogares en situación de pobreza y vulnerabilidad pueden examinarse desde la problemática de la precariedad laboral. En México, no existe una medición oficial de la precariedad laboral como si ocurre, por ejemplo, con la pobreza; sin embargo, existen estadísticas y algunas investigaciones específicas sobre este tema (Martínez et al., 2019: 5).

La definición de precarización laboral es multidimensional e incluye una variedad de formas de empleo establecidas por debajo del estándar normativo socialmente aceptado en al menos una de las siguientes aristas: temporal, organización, económica y/o social de la relación laboral. En este sentido, la precariedad laboral se debe a una distribución desequilibrada hacia y entre los trabajadores de inseguridades y riesgos típicamente asociados a la vida económica en general y al mercado laboral en particular (Martínez et al., 2019: 2,3) (Véase Tabla 2.2.A.8).

¹⁰ La precariedad laboral se refiere a la falta de condiciones socioeconómicas mínimas que garanticen una vida digna de los trabajadores y sus familias. El término precarización toma relevancia después de la década de 1980, haciendo referencia principalmente a dos puntos: por un lado, a la caída generalizada de salarios y desprotección social progresiva y, por el otro, a la flexibilidad en los contratos laborales a favor de las empresas que lleva a una desprotección social progresiva. (Martínez et al., 2019: 2).



Tabla 2.2.A.8
Dimensiones de la precariedad laboral y sus causas

Dimensión	Descripción	Factores que la propician
Temporalidad	Inseguridad de la relación laboral (falta de contrato) o contratación a tiempo definido.	a) Reformas a la legislación laboral tendientes a la flexibilización. b) Programa atípicos de empleo. c) Abuso de la figura de contratación por tiempo definido. d) Falta de supervisión de las autoridades laborales.
Vulnerabilidad	Degradación de las condiciones de trabajo, tales como empleo en las calles, condiciones insalubres y con riesgos para la seguridad física y de salud, etc.	Falta de supervisión por parte de las autoridades laborales y de salud.
Insuficiencia salarial	Niveles salariales por debajo del mínimo necesario para tener alimentación, educación, salud y vivienda.	a) Baja educación y capacitación. b) Falta de creación de empleo de alto valor agregado. c) Ciclos de inestabilidad económica y del nivel general de precios.
Desprotección laboral	Reducción de prestaciones laborales y protección social.	a) Debilidad de la protección sindical. b) Flexibilización laboral tendiente a reducir costos.

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de Martínez et al., 2019: 7,8.

Cifras recientes de la estructura de la ocupación y el empleo en México que tienen relación con las dimensiones de la precariedad laboral antes mencionadas, son proporcionadas por la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) del INEGI, que presenta, entre otros, los siguientes resultados del primer trimestre de 2024 sobre la población de 15 años y más (en edad de trabajar):

a) Sobre la estructura laboral

- 60% es población económicamente activa (PEA) y 40.0% es población no económicamente activa (PNEA).
- De la PEA, 97.5% está ocupada y el 2.5% presenta desocupación.
- Posición en la ocupación de la PEA: 69.1% son trabajadores subordinados y remunerados, 5.6% empleadores, 21.7% trabajadores por cuenta propia y 3.6% trabajadores no remunerados.

b) Sobre precariedad laboral

- El 70.6% de la PEA percibe como máximo dos salarios mínimos y 4.7% no recibe ingresos. En conjunto son alrededor de 44.5 millones de personas (MP) en esta situación.
- Duración de la jornada de trabajo: 47.5% de la PEA labora de 35 a 48 horas por semana y 25.2% más de 48 horas.
- El 60.2% de la PEA no tiene acceso a instituciones de salud (35.6 MP).



- El 45.7% de la PEA está ocupada en el sector formal y 54.3% en el sector informal de la economía, se estima que en este último caso son alrededor de 32 MP.

En valores absolutos, los indicadores de precariedad laboral arriba citados reflejan millones de personas y sus familias que se encuentran en esta desfavorable condición y, por ende, en pobreza y vulnerabilidad, en la Tabla 2.2.A.9 se presenta la información correspondiente a los años 2023-2024:

Tabla 2.2.A.9.
Indicadores Estratégicos de Ocupación y Empleo (15 años y más), estimación de población basada en el Censo de Población y Vivienda de 2020

Indicador	2023		2024	Porcen-tajes 2024 (%)*
	Trimestre III	Trimestre IV	Trimestre I	
1. Población total	129,406,736	129,625,968	129,713,690	
2. Población de 15 años y más	100,597,722	100,839,743	101,140,860	
Población económicamente activa (PEA)	60,992,668	61,042,968	60,663,120	60.0%
Ocupada	59,167,472	59,403,947	59,120,905	97.5%
Desocupada	1,825,196	1,639,021	1,542,215	2.5%
Población no económicamente activa (PNEA)	39,605,054	39,796,775	40,477,740	40.0%
Disponible ³	5,183,059	5,139,337	5,000,328	12.4%
No disponible	34,421,995	34,657,438	35,477,412	87.6%
3. Población ocupada por:				
3.1 Posición en la ocupación	59,167,472	59,403,947	59,120,905	
Trabajadores subordinados y remunerados	40,466,329	40,997,129	40,868,290	69.1%
Asalariados	38,742,063	39,280,079	39,086,170	95.6%
Con percepciones no salariales ⁴	1,724,266	1,717,050	1,782,120	4.4%
Empleadores	3,202,108	2,993,225	3,298,778	5.6%
Trabajadores por cuenta propia	13,138,562	13,177,306	12,802,725	21.7%
Trabajadores no remunerados	2,360,473	2,236,287	2,151,112	3.6%
No especificado	0	0	0	0.0%
3.2 Sector de actividad económica	59,167,472	59,403,947	59,120,905	
Primario	6,712,568	6,438,089	6,367,745	10.8%
Secundario	14,712,831	14,909,203	14,807,842	25.0%
Terciario	37,358,994	37,678,365	37,611,900	63.6%
No especificado	383,079	378,290	333,418	0.6%
3.3 Nivel de ingresos	59,167,472	59,403,947	59,120,905	
Hasta un salario mínimo	19,681,392	19,548,314	23,392,875	39.6%
Más de 1 hasta 2 salarios mínimos	19,948,701	20,517,264	18,363,728	31.1%
Más de 2 hasta 3 salarios mínimos	5,445,970	5,628,634	4,627,076	7.8%



Indicador	2023		2024	Porcen-tajes 2024 (%)*
	Trimestre III	Trimestre IV	Trimestre I	
Más de 3 hasta 5 salarios mínimos	2,103,278	2,138,230	1,440,842	2.4%
Más de 5 salarios mínimos	771,892	838,997	659,947	1.1%
No recibe ingresos ⁵	3,141,390	2,982,491	2,778,227	4.7%
No especificado	8,074,849	7,750,017	7,858,210	13.3%
3.4 Duración de la jornada de trabajo	59,167,472	59,403,947	59,120,905	
Ausentes temporales con vínculo laboral	1,613,630	1,208,306	1,598,335	2.7%
Menos de 15 horas	3,736,736	3,953,372	3,500,680	5.9%
De 15 a 34 horas	9,708,097	10,249,981	10,439,236	17.7%
De 35 a 48 horas	27,996,244	27,926,635	28,094,391	47.5%
Más de 48 horas	15,488,563	15,480,286	14,871,465	25.2%
No especificado	624,202	585,367	616,798	1.0%
3.5 Condición de acceso a las instituciones de salud⁶	59,167,472	59,403,947	59,120,905	
Con acceso	22,952,105	23,284,993	23,108,947	39.1%
Sin acceso	35,764,046	35,695,028	35,619,311	60.2%
No especificado	451,321	423,926	392,647	0.7%
3.6 Ámbito y tamaño de la unidad económica⁷	59,167,472	59,403,947	59,120,905	
Ámbito agropecuario	6,712,568	6,438,089	6,367,745	10.8%
Ámbito no agropecuario	49,072,282	49,535,597	49,576,498	83.9%
Micronegocios	23,992,787	24,216,095	23,940,835	48.3%
Sin establecimiento	13,198,951	13,367,478	13,020,976	54.4%
Con establecimiento	10,793,836	10,848,617	10,919,859	45.6%
Pequeños establecimientos	8,851,778	8,824,422	9,011,309	18.2%
Medianos establecimientos	5,484,986	5,625,890	5,641,016	11.4%
Grandes establecimientos	5,627,964	5,742,955	5,868,105	11.8%
Gobierno	2,302,334	2,346,009	2,373,403	4.8%
Otros	2,812,433	2,780,226	2,741,830	5.5%
No especificado	3,382,622	3,430,261	3,176,662	5.4%
3.7 Condición de informalidad	59,167,472	59,403,947	59,120,905	
Ocupación formal	26,553,609	26,870,201	26,990,654	45.7%
Ocupación informal	32,613,863	32,533,746	32,130,251	54.3%
Sector informal	16,707,970	16,789,898	16,459,370	51.2%
Fuera de sector informal	15,905,893	15,743,848	15,670,881	48.8%

* Los porcentajes se refieren al grupo o subgrupo en particular.

Fuente: Elaboración propia con base en: INEGI, 2024.



Como se indicó al inicio de este subapartado, no existe una medida o indicador para cuantificar el fenómeno de la precarización laboral de manera integral. Se tienen algunas investigaciones específicas sobre el tema para México, como es el estudio de Pacheco et al. (2018) que, si bien refiere al periodo inmediatamente anterior a este sexenio, la problemática que presenta es aún vigente, al ser la precariedad laboral un problema socioeconómico de carácter estructural y de solución de mediano y largo plazo y, por lo tanto, sus hallazgos se consideran aplicables a la situación actual. El alcance de la investigación de Pacheco et al. (2018) es la población asalariada y el total de la población ocupada, no incluyendo aspectos como la población ocupada no asalariada y los desempleados. Dicho estudio dio cuenta de cuatro niveles de precariedad: alta, media, baja y no precario, a los que se enfrentaban las y los asalariados en México. Estos niveles se determinaron mediante el cálculo de un índice de precariedad laboral, “cuya realización tiene por objetivo generar una medida sintética que permita inferir, por medio de las distintas dimensiones seleccionadas, la magnitud del fenómeno en tres momentos del tiempo: los años 2005, 2011 y 2018” (Pacheco et al., 2018: 65). Las dimensiones de la precariedad laboral incluidas fueron: la inestabilidad (contar o no con contrato escrito), la inseguridad (carecer de acceso a la seguridad social) y la precariedad monetaria.

Entre los principales resultados de este estudio para el año 2018, se tuvieron los siguientes (Pacheco et al., 2018: 66):

- El nivel de baja precariedad fue de 34%.
- La población ubicada en el nivel de precariedad media fue de 17%.
- La alta precariedad fue de 33%.

Asimismo, la precariedad laboral fue entendida como una condición que afecta de forma diferenciada a las personas según su sexo, tipo de localidad y región de residencia (Pacheco, et al., 2018: 8).

Atendiendo a las diferencias de precariedad laboral según sexo, se observó que:

- Los niveles de precariedad alta correspondían: i) en mayor medida a los hombres que se desempeñaban en actividades agrícolas, ganaderas, de silvicultura y pesca, seguidos por quienes realizaban actividades relacionadas con la construcción y el comercio; y ii) a las mujeres que se ubicaban en los llamados servicios diversos, comercio e industria manufacturera (Pacheco et al., 2018: 69).
- En el nivel no precario se encontraban principalmente los varones que realizaban actividades relacionadas con la industria manufacturera, servicios sociales y en el gobierno y organismos



internacionales; y las mujeres que se desempeñaban en servicios sociales, gobierno y organismos internacionales (Pacheco et al., 2018: 69).

Los resultados por región de residencia fueron los siguientes (Pacheco et al., 2018: 71):

- “El índice de precariedad laboral, en su nivel alto, cubre a la parte sur del territorio mexicano y, en menor medida al centro del país. Así, Michoacán, Hidalgo, Tlaxcala, Morelos, Puebla, Veracruz, Oaxaca y Chiapas, seguidos de cerca por Guerrero, Tabasco y una única entidad del norte, Zacatecas, presentan los más altos índices de precariedad a nivel nacional”.
- “Por su parte, las entidades que tienen los índices menos elevados [de alta precariedad] son Baja California Norte y Sur, Chihuahua, Coahuila y Nuevo León seguidos de cerca por Jalisco, Querétaro y la Ciudad de México”.

En síntesis, con respecto al norte del país, el sur tenía los niveles más elevados de precariedad laboral, menor remuneración económica, limitado acceso a servicios de salud y menores trabajos basados en contratos por escrito, mientras que en otras regiones de México se presentaban diversos matices en estos indicadores socioeconómicos (Pacheco et al., 2018: 71).

Pacheco et al. (2018) señalaron que el tipo de localidad de residencia parecía ser un factor determinante en la precariedad laboral, ya que en las localidades rurales -donde predomina el sector primario- el 58% de los trabajadores asalariados se encontraban en 2018 en situación de alta precariedad, mientras que la cifra correspondiente a las zonas urbanas en ese mismo año fue de 37% (Ibid: 69), lo que representaba un diferencial amplio (21 puntos porcentuales) entre ambos tipos de territorios.

De lo anteriormente descrito se concluye que la alta precariedad laboral (inseguridad laboral, desregulación de las condiciones de trabajo, salarios insuficientes, prestaciones laborales ausentes y escasa protección social), constituye en un determinante importante que condiciona, junto a otros factores socioeconómicos, que millones de familias se encuentren en condiciones de marginación, pobreza y/o vulnerabilidad, lo cual también afecta su acceso a la educación, su permanencia y conclusión académica, que a la vez tiene efectos perniciosos en sus posibilidades de acceder a trabajos formales permanentes y bien remunerados, situación que sigue siendo una realidad para una elevada proporción de la población mexicana.



Entidad federativa		Población de 15 años y más		
		2010-2011	2023-2024	Diferencia
Menor	Gro	7.3	8.7	1.4
	Oax	6.9	8.5	1.6
	Chis	6.7	8.1	1.4

Fuente: Elaboración propia con base en SEP, septiembre de 2021 y SEP, 2024.

En 2020, la alcaldía Benito Juárez de la Ciudad de México tuvo el mayor promedio de escolaridad a nivel nacional con 14.6 años, lo que equivale a con dos años más de educación después de haber concluido la educación media superior, es decir, dos años de licenciatura (o educación de tipo superior), mientras que el municipio de Chamula, Chiapas, tuvo el menor promedio de escolaridad con 4.4 años, equivalente a poco más de cuarto año de primaria (INEGI. Cuéntame de México. Sitio web).

Por otra parte, el análisis por subpoblaciones realizado por el INEE (2019-b: 126) muestra que en aquellas con un nivel alto de vulnerabilidad hay algunos avances en el promedio de escolaridad, aunque todavía son insuficientes para completar -en algunos casos- al menos la educación básica¹¹.

La escolaridad media de la población de 15 o más años por subpoblaciones fue mayor, tanto en 2012 como en 2016: para hombres que para mujeres; para localidades urbanas respecto a localidades semiurbanas y, en mayor medida, a las rurales; para el resto de la población que para la población indígena; y para marginación baja que para marginación alta. La tendencia se mantiene en 2020 (MEJOREDU, 2022: 472) (Tabla 2.2.B.2).

Tabla 2.2.B.2. Escolaridad media de la población de 15 o más años por subpoblación seleccionada (2012, 2016 y 2020)

Subpoblación seleccionada	2012 (i)	2016 (i)	2020 (ii)
Población total	8.8	9.2	9.6
Sexo			
Hombre	9.0	9.3	9.7*
Mujer	8.6*	9.0*	9.5
Tamaño de la localidad			
Rural	6.4	6.9	7.4
Semiurbana	8.0*	8.3*	N.D.

¹¹ Por ejemplo, entre 2012 y 2016, los mayores incrementos en años de escolaridad se presentaron en la subpoblación de marginación alta (0.8) y con discapacidad (0.7) (INEE, 2019-b).



Subpoblación seleccionada	2012 (i)	2016 (i)	2020 (ii)
Urbana	9.8*	10.1*	10.1*
Condición étnica			
Población indígena (CDI)	6.4	6.9	7.2
Resto de la población	9.1*	9.4*	9.8*
Marginación			
Alta	5.9	6.7	6.8 (a)
Baja	9.1*	9.6*	9.9* (b)

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

(a) Marginación muy alta y alta; (b) marginación baja y muy baja.

Fuentes: Elaboración propia con base en (i) INEE, 2019-b: 128; y (ii) MEJOREDU, 2022: 472.

Como indicó MEJOREDU (2022):

La población de 15 o más años no pobre y no vulnerable y aquella que se ubica en el quintil más alto de ingresos es la que alcanzó, en promedio, una escolaridad de 12 años, equivalente a la educación media superior finalizada; o sea, en promedio tienen la educación obligatoria completa. Para el resto de la población, especialmente con discapacidad, [Hablantes de Lengua Indígena] HLI y en pobreza extrema, se requieren acciones puntuales para acelerar y mantener su escolarización y que al menos logren concluir la educación básica, es decir, 9 grados (MEJOREDU, 2022: 473).

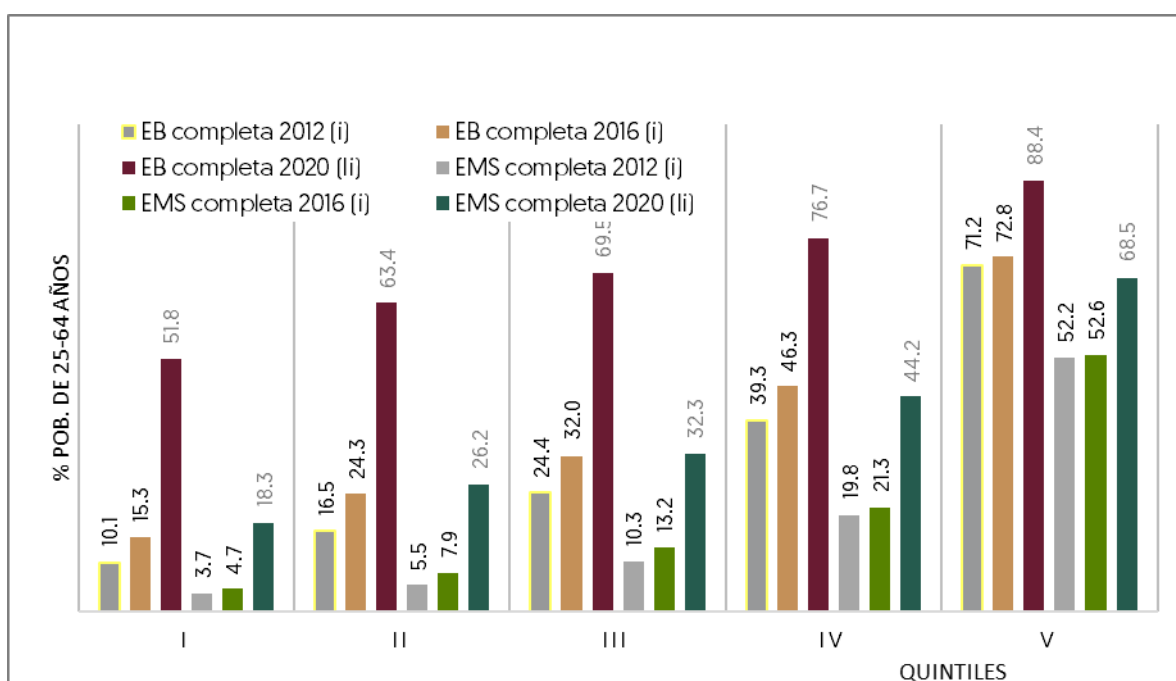
La información presentada se complementa con la relativa a la población de 25 a 64 años con educación básica completa y EMS completa según quintiles de ingreso en 2012, 2016 y 2020; de acuerdo con el INEE (2019-b) esta comparación permite conocer los avances en el derecho a la educación. Al respecto, cabe destacar lo siguiente:

- Los porcentajes de este grupo de la población son mayores para educación básica (EB) completa que para EMS completa en todos los quintiles y aumentan en ambos casos a mayor quintil de ingreso. La brecha entre el quintil I y el V es mayor en educación básica completa: 61.1 en 2012, 57.5 en 2016 y 36.6 en 2020; mientras que en EMS completa es de 48.5 en 2012, 47.9 en 2016 y 50.2 en 2020. Las brechas en EB completa se han reducido; las de EMS en general se han mantenido.



- Entre 2012, 2016 y 2020 se incrementaron los porcentajes de población en este grupo de edad en educación básica completa para todos los quintiles de ingreso, pero fueron más altos en el quintil II (39.1) y III (37.5), que corresponden a 2020.
- Entre 2012, 2016 y 2020 también aumentaron los porcentajes de población en este grupo de edad en EMS completa para todos los quintiles de ingreso, aunque sus valores fueron más bajos con respecto a la educación básica completa. Los mayores incrementos se presentaron en el quintil II (18.3) y IV (22.9) en 2020 (INEE, 2019-b y MEJOREDU, 2022) (Gráfica 2.2.B.1).

Gráfica 2.2.B.1. Porcentaje de población de 25 a 64 años con al menos educación básica completa y con al menos educación media superior completa según quintil de ingreso (2012, 2016 y 2020)



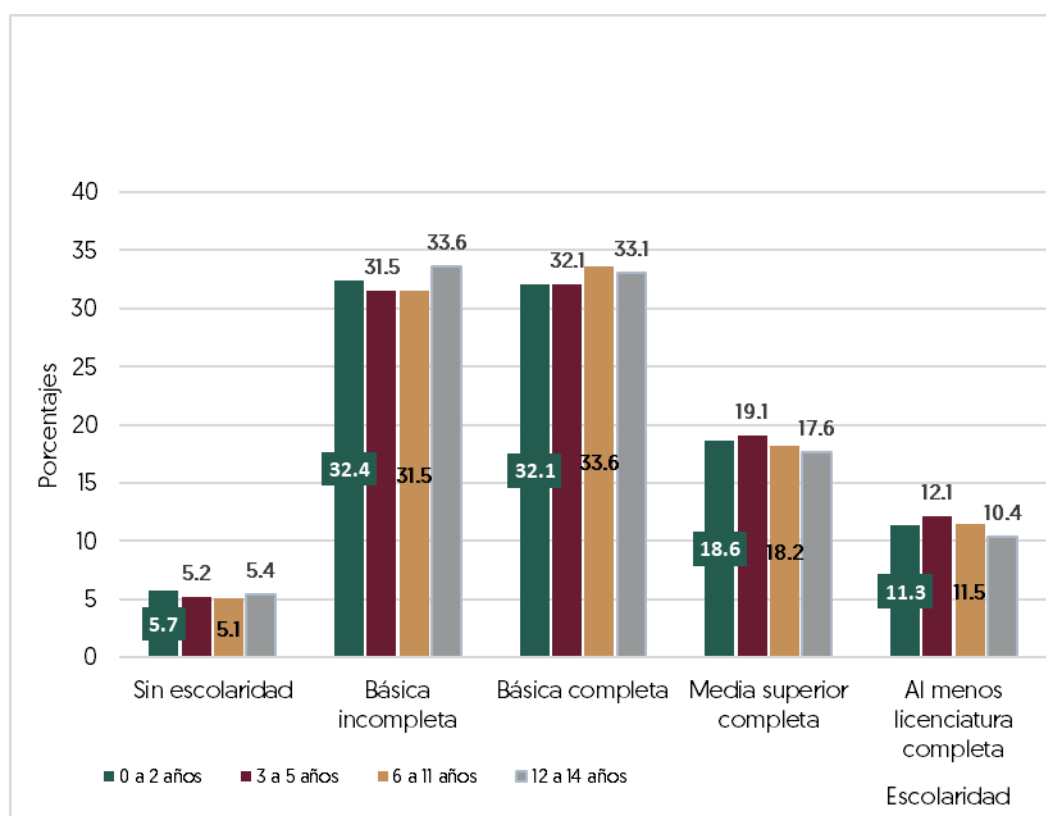
Fuente: Elaboración propia con base en (i) INEE, 2019-b: 137; y (ii) MEJOREDU, 2022: 477.

Finalmente, en este tema es relevante hacer mención de la escolaridad del jefe/a del hogar según grupos de edad de NNA en EB a nivel nacional en 2020: “Aproximadamente 2 de cada 5 NNAJ residían en hogares donde el jefe o la jefa de hogar no terminó la educación secundaria o nunca cursó algún nivel educativo [casi 14 millones]” (MEJOREDU, 2022: 34), cifra que se incrementa en alrededor de 70% cuando la información se acota a los grupos de edad de NNA normativamente en EB, como puede observarse en la Gráfica 2.2.B.2. Situación relevante porque:



Un hogar donde la figura que toma las decisiones tiene baja o nula escolaridad puede asociarse con un entorno menos propicio para asegurar que los más jóvenes acudan a la escuela hasta completar la educación obligatoria, entre otras cosas, por no contar con recursos económicos suficientes para satisfacer las necesidades básicas de todos sus integrantes o porque no se reconocen los beneficios que una mayor escolaridad propicia a largo plazo (MEJOREDU, 2022: 34).

Gráfica 2.2.B.2. Porcentaje de NNA en edad escolar normativa en educación básica según escolaridad del jefe(a) del hogar (2020)



Fuente: Elaboración propia con base en MEJOREDU, 2022: 35.

Para el problema que busca atender el Programa, lo expuesto en este subapartado resulta esencial porque el nivel de escolaridad de la población adulta suele tener una fuerte incidencia en los factores familiares para la permanencia y continuidad escolar de NNA en educación básica, sobre todo cuando la escolaridad se refiere a los jefes de familia o los tutores: en general, la mayor escolaridad de madres, padres o tutores es favorable a la educación de los hijos/as.



B.1 Escaso capital cultural en las familias de las NNA

De manera general capital cultural¹², está ligado a todo lo relacionado con el conocimiento, el arte o las ciencias; y en buena medida, forma parte de las herramientas con las que un individuo cuenta para subsistir y abrirse camino en el ámbito académico y laboral. Es un bien simbólico necesario para el desarrollo curricular armónico y a la larga, para posicionarse en el campo laboral o institucional. Por ende, la falta del capital cultural -mayoritariamente-, puede conducir hacia una... historia de vida marcada por desigualdades estructurales, que de manera cíclica persisten en las familias con el paso del tiempo, reproduciéndose y perpetuándose, incluso, intergeneracionalmente. Como señala Blanco, justo esas desigualdades, estructurales, en este caso educativas:

[...] no son el fruto de las capacidades individuales, o de la simple distribución desigual de recursos entre grupos sociales, sino del funcionamiento de campos donde estos recursos (materiales y simbólicos), y las prácticas que condicionan a través del habitus, adquieren valores y obtienen recompensas desiguales, al tiempo que se oculta el carácter educativamente arbitrario y socialmente asimétrico de estos mecanismos de valoración y recompensa (Blanco, 2017).

El capital cultural figurativamente, funciona como un escalón, un trampolín, que suele facilitar la escalada de barreras que una falta de capital económico impone a quienes así lo viven.

Si bien el capital cultural es meramente simbólico, “debe tenerse presente que ese valor no es intrínseco a los recursos, sino producto un determinado estado de una lucha dentro de un campo, en la cual -por lo general- son las clases dominantes las que retienen el privilegio de definir sus propias dotaciones como capitales valiosos” (Ibid.).

Pierre Bourdieu acuña esta categoría que “implica aquellas representaciones, habilidades, actitudes, aptitudes que posee una persona y qué, de algún modo, caracterizan su posición en la sociedad” (Chacón et. al., p. 7, 2015). Para Bourdieu, la reproducción de las relaciones de clase son producto de “las acciones formativas que los sujetos reciben de su familia, derivado del capital cultural y de las posturas sobre la cultura” (Ibid.) y cada una de esas acciones otorga significados a quien vive esas

¹² Según Pierre Bourdieu, la naturaleza de este capital está ligada al conocimiento, ciencias y arte. Está conformado por bienes simbólicos y lo podemos encontrar en tres estados: 1) incorporado, 2) objetivado e 3) institucionalizado. 1) “bajo la forma de disposiciones durables ligadas a determinado tipo de conocimiento, ideas, valores, habilidades y otras similares” (Hernández, 2016, p. 157); 2) “bajo la forma de bienes culturales como cuadros, libros, diccionarios, maquinaria e instrumentos diversos y otras realizaciones materiales” (Ibid.); 3) como “títulos escolares, diplomas, licencias o acreditaciones profesionales que objetivan el reconocimiento de la sociedad y que presuponen la existencia de instituciones particulares a las que se reconoce capacidad legítima para administrar y dotar de ese bien” (Ibid., p. 157 y 158).



experiencias en el ámbito social. De esta manera, los sujetos, en este caso los becarios y las becarias y sus padres, poseen y llevan a la escuela esas experiencias y conocimientos, que son producto del capital cultural, proporcionado por sus padres y el entorno familiar

En resumen, cuando nos referimos al capital cultural debemos tener en cuenta que está compuesto, al menos, por: 1) expectativas educativas de los estudiantes, 2) número de libros en casa, 3) nivel educativo de los padres, 4) reconocimiento social del trabajo de los padres, 5) disponibilidad de servicios de internet en casa (Chacón et al., 2015, p. 9).

Algunos de los componentes que contribuyen al desarrollo del capital simbólico mencionado, son:

- Según el Módulo sobre Lectura (MOLEC)¹³ 2024, a cargo del INEGI, 58.1% de la población encuestada revela que en la infancia “la existencia de libros diferentes a los de texto en casa [...] y observar a sus padres o tutores leer (mencionan el 51.0% de la población encuestada) son dos de los principales estímulos que mencionó la población lectora para la práctica de la lectura” (INEGI, 2024, paréntesis y cursivas agregadas).
- En cuanto a la disponibilidad de internet en casa, la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2023, 97 millones de personas usaron internet, lo equivalente al 81.2 % de la población de 6 años o más (INEGI, 2023) y 43.8 % de los hogares disponía de una laptop, tablet o computadora de escritorio (Ibid.);
- De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020, el 56% de los padres tenía estudios de educación básica, el 21 % de ellos contaba con estudios de nivel medio superior y el 19 % estudios de nivel superior; el 4% indicó no tener escolaridad alguna (INEGI, 2022).
- La Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) 2023 (INEGI, 2024b), reportó que el 48.1% de las madres del país (son madres 38.5 millones de mujeres de 15 años y más) tenía secundaria completa, 32.8% la EMS o ES, 15.9% la primaria completa y 3.1% la primaria incompleta (Ibid.). Como dato agregado, “de las mujeres de 15 a 60 años que reside con una hija o hijo menor de 18 años, 87.6 % declaró que son ellas quienes más tiempo dedicaban a su cuidado” (Ibid).

Tomando en cuenta lo anterior, es que se aprecia que el entorno familiar es sumamente importante para el desarrollo de capacidades de los estudiantes en este tipo educativo, “es un ámbito de

¹³ El MOLEC es un cuestionario que se levanta en una población de 18 años y más, en áreas urbanas, en localidades de 100 mil y más habitantes.



formación que orienta, apoya el aprendizaje, los hábitos de estudio, la formación en valores, el desarrollo de actitudes e influye en las decisiones educativas y de desarrollo profesional” (Ibid.).

Siguiendo por esta línea, Bourdieu, concibe tres formas (al menos) de este capital:

- a) las credenciales educativas (capital institucionalizado), que no pueden adquirirse directamente en el mercado y no son transferibles como tales de padres a hijos; b) los objetos culturalmente valiosos (capital objetivado), que pueden adquirirse y heredarse pero cuya posesión no garantiza las maneras de apreciación que constituyen el sello de la distinción cultural; y c) el habitus, dimensión incorporada del capital que requiere, para su adquisición, de un trabajo de socialización sistemático y prolongado en el tiempo, por parte de las familias (Blanco, 2017).

Es importante señalar que, generalmente, el bajo capital cultural en las familias trae consigo una escasa participación de los padres, las madres o los tutores en la educación de los NNA, generando un descobijo aún mayor para quienes dependen de ellos(as).

Por ejemplo, Francisco Avilés menciona que los estudiantes pertenecientes a familias con escaso capital familiar y con pobres expectativas por parte de los padres:

[...] generan estudiantes de bajo rendimiento y seguramente desertores. Se puede decir que los padres siguen jugando un papel importante dentro de los logros de sus hijos. La acumulación de capital familiar tiene efectos positivos sobre el rendimiento escolar a través de los canales de comunicación que existen entre padres e hijos (Avilés, 2023, Sitio Web).

Avilés también hace hincapié en la constante de las madres que se dedican al hogar; en el contexto de pobreza urbana, las madres que no trabajan tienen más contacto con los hijos e hijas que los padres; es decir, la comunicación verbal, los estímulos, la ayuda y atención extraescolar, entre otros estímulos, fluyen de las madres hacia los alumnos y alumnas. Es decir, “el nivel de escolaridad de la madre es el nivel de capital cultural con el cual interactúa el alumno” (Ibid.). Por tanto, el poco capital de este tipo en ambos padres, afectará negativamente el camino académico de sus hijos(as) (Ibíd.).

Y es esta falta de cobijo desde lo familiar lo que incrementa las dificultades que enfrentan estos grupos sociales; condiciones que atraviesan lo económico generando exclusión y marginación, reproduciendo un contexto de exclusión sociocultural; limitando toda posibilidad de permanecer en las escuelas, y por ello, causando el abandono escolar.

Queda claro, entonces, que la familia es parte fundamental en el papel educativo de NNA, pues, más allá de ser una institución, es la primera esfera social que atraviesan los educandos; y el sistema educativo debe apoyarse de la colaboración de las familias para la formación educativa de los individuos en él inmersos.



La participación familiar no es sólo el sinónimo del interés de los padres en el aprendizaje sus hijos(as); también se traduce en la “responsabilidad compartida con el personal escolar para cumplir con las metas educativas y fomentar el crecimiento de un estudiante” (Mendoza, 2022), y esta relación fortificada escuela-familia debe tener como objetivo el éxito académico de los educandos, además de “mejorar el clima escolar, desarrollar las habilidades y liderazgo de los padres, ayudar a las familias a conectarse con la escuela y la comunidad, y ayudar a los docentes en su trabajo” (Ibid.).

Las ventajas de la inclusión-participación de padres y madres se ven reflejadas en la disminución del absentismo, el aumento del rendimiento académico, el mejor comportamiento de los educandos en el aula, los beneficios son para educandos de todas las edades; además de también mejorar la experiencia docente y que los padres se sientan más involucrados en la educación de sus hijos(as) (Delgado, 2019, sitio web).

Las desventajas, no dependen del todo de ese involucramiento de los padres en la vida escolar de sus hijos; sino en la atención excesiva y en la búsqueda incesante de profesores para monitorear el comportamiento de sus hijos(as) en la escuela, lo que entorpece la labor docente dañando la autoestima del profesorado y de los educandos (Ibid.).

De manera general, la participación de los padres y madres en la vida escolar de sus hijos(as) está directamente relacionada con una mejora; uno de los mejores indicadores de este involucramiento es que “al sentir el apoyo de sus padres, los alumnos se sienten más motivados y desarrollan un amor por el aprendizaje” (Ibid.), coadyuvando con los docentes en la identificación de necesidades y objetivos de la educación de sus hijos.

C. Oferta educativa inequitativa y deficiente en educación básica, con acumulación de desventajas para NNA de grupos en situación de vulnerabilidad

El espacio donde ocurren los procesos educativos con la presencia de sus principales agentes: educandos, docentes, autoridades educativas, entre otros, es la escuela. Para poder ejercer el derecho a la educación un primer paso es tener acceso a las escuelas y una primera diferencia en este acceso se da entre los tipos de localidades: las urbanas suelen tener mejor acceso a los diversos tipos educativos, mientras que las ubicadas en zonas rurales al caracterizarse en general por su dispersión, menor infraestructura de servicios básicos, así como altos niveles de marginación y pobreza, suelen tener una oferta educativa limitada y deficiente en varios aspectos.

De acuerdo con el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO, 2024), “[u]na de las principales barreras para el desarrollo económico y social de México es la desigualdad educativa, entendida



como las diferencias en el acceso, los recursos didácticos disponibles, la infraestructura y la calidad educativa a la que accede la comunidad educativa”. Añadió que: “la mitad de los estudiantes que no logran acceder a la educación formal pertenecen a algún grupo desfavorecido, tales como las comunidades indígenas, personas con discapacidad, población rural y afrodescendiente” (Ibid.), y estimó que, en 2020, tres de cada 10 personas hablantes de lengua indígena de entre 3 y 18 años se encontraban fuera del sistema educativo. En gran medida esto tiene sus causas en la inequitativa y deficiente calidad educativa que padece esta población, la que enfrenta “barreras estructurales, como el idioma, la falta de infraestructura, la lejanía de planteles o las normas sociales” (Ibid.). A continuación, se presenta información sobre las características de las escuelas en contextos rurales en comparación con los urbanos; en zonas de alta y muy alta marginación; las escuelas indígenas y las comunitarias/multigrado. Finalmente se revisará la situación específica de las secundarias.

Escuelas de EB en contextos rurales en contraste con los urbanos

Con datos del Censo de Población y Vivienda 2020, la MEJOREDU estimó que del total de escuelas o planteles que ofrecen la educación obligatoria, 53.5% de los centros educativos atendieron al 21.9% de los estudiantes ubicados en zonas rurales. En contraste, 45.9% de los centros educativos atendieron al 77.8% de estudiantes ubicados en zonas urbanas (MEJOREDU, 2023: 223). Tanto en preescolar como en primaria en zonas rurales, las escuelas comunitarias y del servicio indígena son las de mayor prevalencia, con 54.6 y 33.3%, respectivamente; mientras que en secundaria son mayoritarias las comunitarias (18.5%) y las telesecundarias (71.4%) (Ibid.: 223-225); por ello, MEJOREDU señala:

En todos los casos, se trata de centros educativos de tamaño mucho menor, comparado con el tamaño promedio de las escuelas urbanas; esto es comprensible por el nivel de dispersión de las zonas rurales y porque en ellas se concentran uno de cada cinco estudiantes (Ibid.: 225).

Cabe mencionar que la educación inicial en las zonas rurales es menor: 33.8% de estas escuelas se encontraban en zonas menores a 2500 habitantes en 2020 y “ahí se atendió a 17.9% del total de estudiantes” (Ibid.:223).

Escuelas de EB en zonas de alta y muy alta marginación

En el ciclo escolar 2021-2022, se reportó que: “existen ciertos tipos de servicios educativos que concentran las mayores proporciones de requerimientos de mejora en infraestructura y equipamiento; en general, éstos se localizan en zonas de marginación alta y muy alta” (MEJOREDU,



2023: 227). De acuerdo con el análisis de MEJOREDU (2023), por nivel educativo del ciclo escolar 2021-2022:

- En educación inicial casi el cien por ciento de las localidades de muy alta, alta y media marginación fueron atendidas por el servicio de educación indígena: 99.3 y 98.85, respectivamente.
- En preescolar las escuelas indígenas y comunitarias tuvieron mayor presencia: 86.0% en zonas de alta y muy alta marginación.
- En primaria, con 71.4% fueron también las escuelas indígenas y comunitarias las de mayor prevalencia en zonas de alta y muy alta marginación.
- En secundaria, las telesecundarias y los servicios comunitarios fueron predominantes en las zonas de alta y muy alta marginación con 95.0%. El servicio de telesecundaria también tuvo elevada presencia en las zonas de marginación media (91.1%) (Ibid.).

Escuelas indígenas

Las escuelas indígenas suelen ubicarse en comunidades rurales, pero, según el Censo de Población 2020, aproximadamente el 19.0% de la población indígena vivía en localidades mayores a 100 000 habitantes, por lo que los NNAJ indígenas no siempre acceden a una educación con pertinencia cultural y lingüística (MEJOREDU, 2022: 80).

Oaxaca y Chiapas se ubicaron como los estados con más escuelas indígenas en el país ya que el 31.2% y 28.2% de su población de 3 años y más es hablante de lengua indígena (HLI), respectivamente. “En las localidades indígenas¹⁴ solamente el 22.3 % de ellas tiene escuelas iniciales indígenas, el 75.8% tienen escuelas preescolares indígenas y únicamente el 53.9 % cuentan con primarias de este tipo”; situación que afecta más a la población monolingüe que carece de este servicio (CONEVAL, 2022-b: 21).

Una parte importante de la población HLI se concentra en los servicios indígenas de preescolar y de primaria, que se prestan especialmente en los municipios de mayor porcentaje de población HLI. En secundaria no existe el servicio indígena, por lo que a la población HLI se les atiende en las escuelas telesecundarias y comunitarias (CONEVAL, 2022-a: 20).

El acceso a escuelas en las que se puede aprender en la misma lengua materna es un incentivo para el estudiantado. Además, “existen estudios que sugieren que las escuelas indígenas ayudan a mejorar

¹⁴ Con al menos el 40% de población indígena.



los índices de acceso y permanencia de la población indígena” (INEE, 2007, citado en CONEVAL, 2022-a: 21), lo que no descarta su análisis en otros aspectos educativos que son esenciales, como son la conclusión y avance escolar, pues son diversas las limitaciones y desafíos que tienen.

Servicio comunitario/multigrado

El servicio comunitario se caracteriza porque su modelo pedagógico se sustenta en la relación tutora de los estudiantes y las figuras educativas responsables de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dentro de los cuales resultan esenciales los líderes para la educación comunitaria (LEC), jóvenes egresados de secundaria que desempeñan la función docente (MEJOREDU, 2022: 80)¹⁵. Con frecuencia no tienen un inmueble propio ni cuentan con servicios básicos, por lo que su funcionamiento depende en gran medida de la participación activa de la comunidad a la que le proporciona el servicio (MEJOREDU, 2022: 80), así como de los recursos y gestiones que esta logra movilizar.

Las escuelas de este tipo de servicio están presentes, mayoritariamente, en localidades pequeñas y con alto o muy alto rezago social y educativo del país (MEJOREDU, 2022: 80). También atiende a comunidades indígenas, ubicadas en localidades rurales (con menos de 2,500 habitantes).

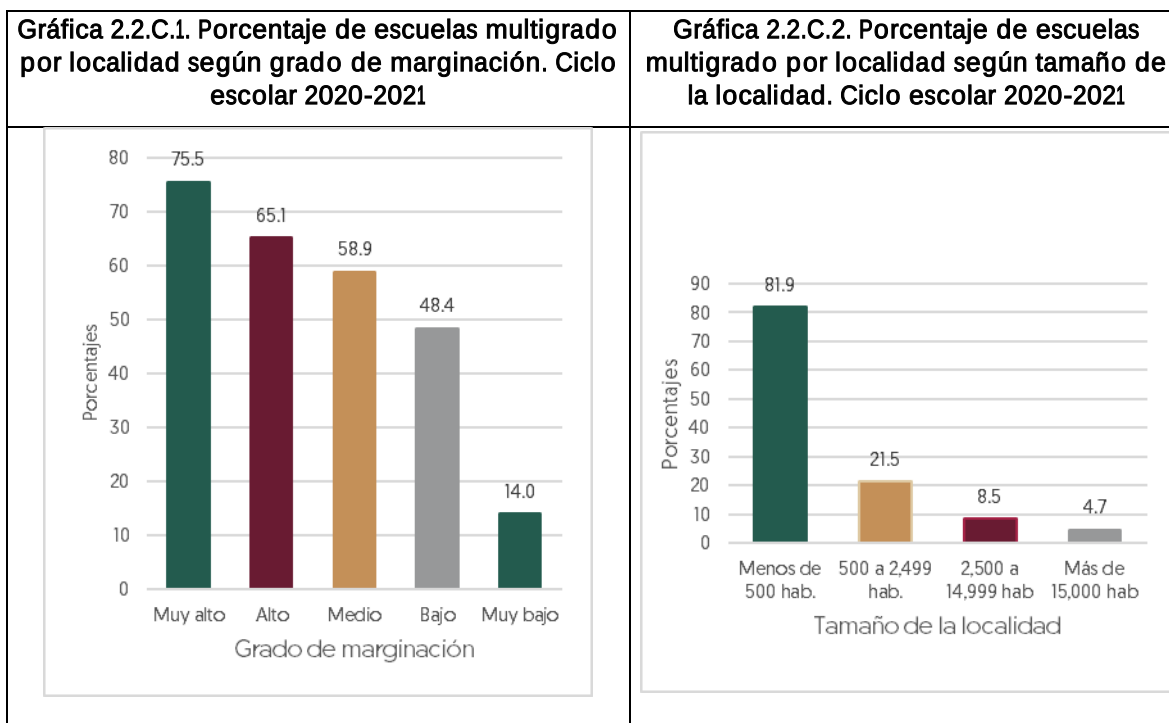
En tanto que: “Las escuelas multigrado se caracterizan porque los docentes están a cargo de estudiantes de diferentes grados escolares en un mismo grupo y, además, atienden las funciones directivas y de organización en sus escuelas” (MEJOREDU, 2022: 127).

“Las escuelas multigrado están mayormente ubicadas en localidades rurales con un grado de marginación alto y muy alto; son menos frecuentes en localidades urbanas grandes o con un grado de marginación muy bajo. Destaca que 4 de cada 5 escuelas en localidades de menos de 500 habitantes son de este tipo; en las de 500 a 2 499 habitantes la proporción es 1 de cada 5. Sólo en las localidades de muy baja marginación el porcentaje de escuelas multigrado se aleja de 50%” (MEJOREDU, octubre 2022: 12) (Gráficas 2.2.C.1 y 2.2.C.2).

¹⁵ Es importante señalar que en la página Web del **CONAFE**, con fecha del 17 de octubre de 2022, se explica el **Modelo de Educación Comunitaria para el Bienestar**, del cual se pueden destacar dos aspectos: que la educación no descansa en una figura educativa sino en una red educativa comunitaria y el LEC no está incluido como figura educativa, pero se habla del educador comunitario. Se hace necesaria una revisión más amplia de los cambios que se están gestando en el CONAFE y las acciones educativas que realiza, en particular en los tiempos más recientes, lo cual está fuera de los alcances del presente Diagnóstico.



Asimismo, las escuelas multigrado representan una proporción importante de las que proveen servicios a NNA HLI, particularmente en localidades rurales (CONEVAL, 2018: 128).



Fuente: MEJOREDU, octubre 2022: 12

En el ciclo escolar 2021-2022, las escuelas multigrado representaban 38.2% de los preescolares, 42.1% de las primarias y 33.3% del total de las telesecundarias, secundarias indígenas y comunitarias del país (MEJOREDU, 2023: 244). Aun cuando su presencia es elevada, este tipo de servicio atendió, por nivel educativo, 11.0% de la matrícula de preescolar, 8.9% de primaria y 10.6% de telesecundarias, secundarias indígenas y comunitarias (Ibid.).

Son diversos los desafíos que enfrentan las escuelas multigrado. Por un lado, se ubican en localidades rurales de alta y muy alta marginación y es persistente el adverso “efecto de la localidad” y de factores contextuales; tienen diferencias importantes en la calidad de los servicios que proporcionan en comparación con el sistema escolar por grados, pues, con excepción de las escuelas del CONAFE, no disponen de un modelo educativo específico acorde al contexto (Ordorika y Rodríguez Gómez, 2012: 201).

Asimismo, los docentes se llegan a ver superados en sus actividades y tienen los recursos materiales y humanos más precarios (Ordorika y Rodríguez Gómez, 2012: 201). También se ha apuntado la



necesidad de formación inicial y continua de sus docentes y de estructuras de apoyo para las tareas de gestión que tienen que realizar (INEE y UNICEF, 2018. Citado en CONEVAL, 2018: 128).

Algunos autores señalan que su principal desventaja es “que carecen de un modelo educativo de aplicación sistemática y generalizada, así como de infraestructura escolar” (CONEVAL, 2018: 128); otros afirman que la condición de organización escolar multigrado no es un problema en sí misma, sino que no se reconozcan todas las dificultades que enfrentan estas comunidades escolares en cuanto a la falta de recursos adecuados de todo tipo: humanos, materiales, educativos, de infraestructura escolar, etc., en especial “en aquellos tipos de servicios como el general e indígena, y las telesecundarias, cuya estructura organizativa no está pensada para esta condición” (MEJOREDU, 2022: 128)

El efecto adverso de la localidad mencionada párrafos arriba “implica que NNA que asisten a ellas tengan severas desventajas sociales y económicas en comparación con aquellos que habitan en comunidades urbanas” (INEE, 2019-a: 105), y sus hogares y comunidades tengan exiguos capitales económicos y culturales, lo que dificulta que puedan acompañar a los NNA en sus procesos de escolarización.

Por su parte, el CONEVAL señaló que “las escuelas multigrado tienen los resultados más bajos en el nivel satisfactorio en las pruebas Planea 2015 para primaria” (CONEVAL, 2018: 128).

Precisamente con estas modalidades, las políticas educativas buscaron mejorar la cobertura, la expansión y la adecuación del servicio educativo para permitir el acceso a la EB a NNA que viven en poblaciones dispersas, reducidas y ubicadas en localidades aisladas. No obstante, si bien proporcionan oportunidades educativas a estos grupos, también tienen áreas de mejora que no pueden soslayarse.

C.1 Insuficiente oferta educativa de nivel básico de secundaria en zonas rurales, indígenas y marginadas

Avance de NNA entre primaria y secundaria

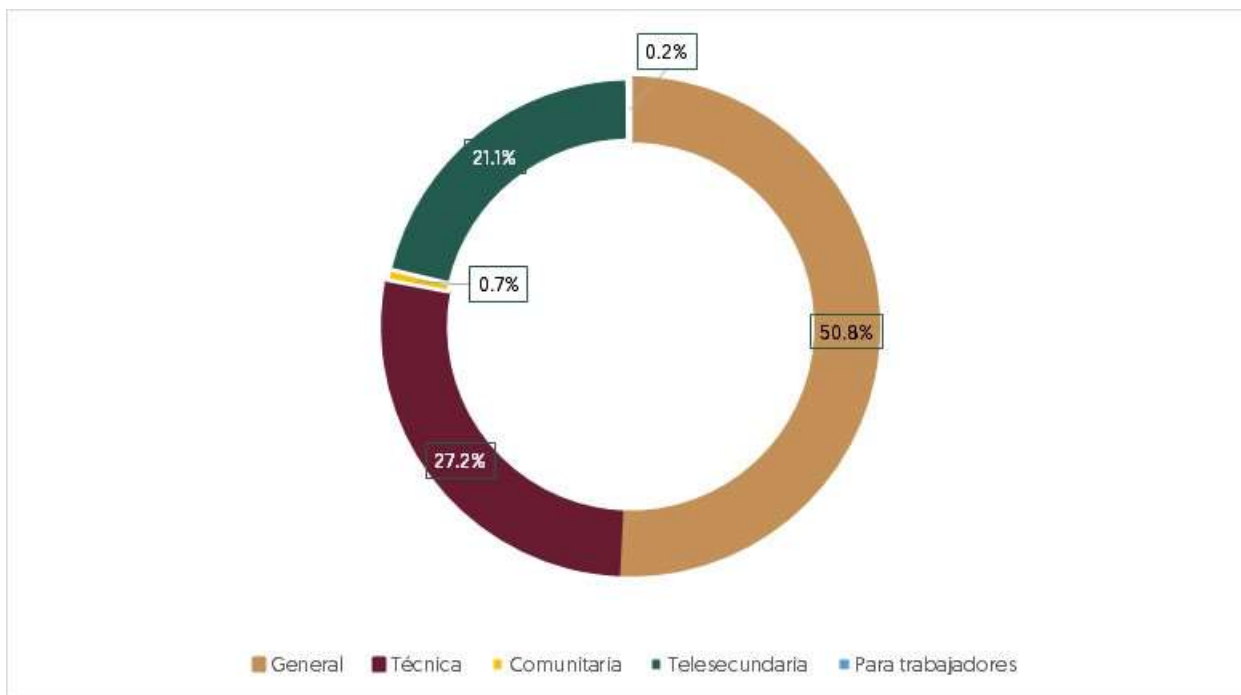
Como señala la MEJOREDU (2023), una trayectoria educativa permanente requiere la conclusión secuencial de los niveles educativos a partir de la secundaria (MEJOREDU, 2023: 32). Lógicamente, para ingresar a la secundaria se debe haber concluido la primaria teniendo la edad típica para cursar la primera. Los datos de 2022 mostraron que “el porcentaje de población que logró concluir la educación primaria y tenía la edad típica para cursar la secundaria fue de 89.1%, mientras que la que



terminó la secundaria y tenía edad para cursar la educación media superior fue 82.4%” (Ibid.). Sería idóneo que concluyera y avanzara el 100% del alumnado, pero, como hemos visto a lo largo de este diagnóstico, así como también señala la Subsecretaría de Educación Básica, “las trayectorias educativas se dificultan o interrumpen cuando los estudiantes enfrentan factores adversos, que pueden ser externos al sistema educativo - como escasa escolaridad de los padres de familia, pobreza, marginación, trabajo infantil y otros- o internos al sistema - educación poco pertinente, escuelas carentes de material educativo, entornos poco inclusivos, entre otros-” (Ibid.: 33). Estas situaciones adversas afectaron a 10.9% de los egresados de primaria y 17.6% de los egresados de secundaria en 2022.

El nivel educativo de secundaria, en el ciclo escolar 2021 -2022, representó la cuarta parte (25%) del total de estudiantes de EB. La mitad de la matrícula de secundaria la tuvieron las secundarias del servicio general (50.8%), mientras que las secundarias técnicas agruparon 27.2% y las telesecundarias un poco más de una quinta parte (21.1%). Las secundarias para trabajadores y las comunitarias sumaron entre ambas un punto porcentual del total de la matrícula (MEJOREDU, 2023: 68) (Gráfica 2.2.C.4).

Gráfica 2.2.C.3. Distribución de estudiantes de secundaria por tipo de servicio (ciclo escolar 2021-2022)



Fuente: Elaboración propia con datos de: MEJOREDU, 2023: 68.



En cuanto al número de planteles, como se señaló anteriormente, las telesecundarias y secundarias comunitarias son las que se encuentran mayoritariamente en zonas rurales (89.9% de los planteles) y de alta y muy alta marginación (95% de planteles).

Telesecundarias y secundarias comunitarias

La mayoría de las telesecundarias se ubican en localidades rurales de menos de 2,500 habitantes en las que no existe otro tipo de escuelas, pero aprovechan “la infraestructura televisiva y satelital para seguir un programa de estudios similar al de las secundarias generales” (MEJOREDU, 2022: 81).

A nivel secundaria no existe el servicio indígena, aunque en las escuelas telesecundarias y las secundarias comunitarias pueden tener una presencia importante de estudiantes indígenas.

En el último ciclo escolar que se cuenta con información, 2020-2021:

[...] la mayor proporción de adolescentes y jóvenes HLI se matriculó en telesecundaria, con 66.2%; en secundarias técnicas, con 21.8%; y en secundarias de tipo general, con 9.1%. Esta información muestra la necesidad de promover y consolidar una perspectiva intercultural para todos los estudiantes en todos los niveles y modalidades educativas. Implica también considerar la diversidad cultural, lingüística y cosmovisión, tanto en la definición de propuestas curriculares y pedagógicas, como en los procesos de formación inicial y continua de docentes (MEJOREDU, 2023:94).

Es relevante tomar en cuenta asimismo lo señalado por la MEJOREDU:

Pertenecer a un pueblo indígena o ser HLI no debe ser un factor que genere desigualdad, exclusión e inequidad. Esto puede surgir cuando alrededor de ello se tejen visiones, actitudes y prácticas para menospreciar, estigmatizar y discriminar, ya que limitan o condicionan las posibilidades para ingresar, permanecer y egresar del sistema educativo escolarizado, en suma, impiden una formación integral; por ejemplo, cuando en el entorno escolar no se reconoce, se invisibiliza o se margina la presencia de las lenguas indígenas o no se fomenta su uso (Ibid.:96).



Escuelas de nivel secundaria atendidas por la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez

Para brindar mayor contexto del alcance que ha tenido el Programa en la atención al tipo educativo de Educación Básica, en general, y de secundaria, en particular, a continuación, se realiza una caracterización del tipo de escuelas que atendió durante el ciclo escolar 2023-2024.

Del total de escuelas de EB atendidas por el Programa, 41,413 fueron escuelas de Educación Secundaria, que representaron el 17.25% del total de la EB. De ese total, el 53.90% fueron secundarias prioritarias de acuerdo con la clasificación de las Reglas de Operación del Programa para el Ejercicio Fiscal 2024 (Tabla 2.2.C.1).

Tabla 2.2.C.1. Escuelas Secundarias Prioritarias, Susceptibles y No Susceptibles del Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez, ciclo escolar 2023-2024¹⁶

Tipo de Escuelas Secundarias	Número de escuelas	%*
Prioritarias	22,275	53.90
Susceptibles	13,138	31.79
Subtotal	35,413	85.69
No Susceptibles	5,916	14.31
Total	41,329	100.00

Fuente: Elaboración propia con base en información de la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez.

*Respecto el total de escuelas de Educación Básica

Durante el ciclo escolar 2023-2024, el Programa tuvo presencia en 207,007 escuelas de EB ubicadas en 59,938 localidades y en 35,388 escuelas secundarias ubicadas en 27,615 localidades. La mediana¹⁷ de escuelas de EB a nivel nacional por localidad fue de 2.4, siendo las localidades sin grado de

¹⁶ Las definiciones de estas escuelas de acuerdo con las Reglas de Operación del Programa durante el Ejercicio Fiscal 2024 fueron **Escuela prioritaria**. - Es aquella escuela pública en la que están inscritos los educandos cuya atención es considerada como prioritaria por la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez. En específico, para este Programa es aquella escuela pública escolarizada, perteneciente al Sistema Educativo Nacional, en la que se imparte algún nivel de Educación Básica y se ubica en una localidad prioritaria.

Escuela susceptible de atención. - Es aquella escuela en la que están inscritos una parte de los educandos que conforman la población objetivo del Programa. En específico, para este Programa es aquella escuela pública escolarizada perteneciente al Sistema Educativo Nacional, en la que se imparte algún nivel de Educación Básica, y se ubica en una localidad que no es prioritaria.

Escuela no susceptible de atención. - Es aquella escuela cuyos educandos no forman parte de la población objetivo del Programa. En específico, para este Programa es aquella escuela (i) pública mixta o no escolarizada, o privada de cualquier modalidad que pertenece al Sistema Educativo Nacional, o (ii) que no pertenece al Sistema Educativo Nacional.

¹⁷ La mediana es el número intermedio de un grupo de números; es decir, la mitad de los números son superiores a la mediana y la mitad de los números tienen valores menores que ésta.



marginación y menos de 50 habitantes las que tuvieron la proporción menor de escuelas de educación básica, en comparación con las localidades de muy baja marginación en las que se tuvo una proporción de 7.3 escuelas de EB por localidad.

En el caso de las escuelas de nivel secundaria, la mediana de escuelas a nivel nacional fue de una escuela por localidad, siendo prácticamente la constante tanto por tipo de localidad como por grado de marginación, excepto en las localidades con grado de marginación muy bajo, en las que la proporción fue de dos escuelas por localidad, con lo cual se puede observar que, en la mayoría de las localidades a nivel nacional, se tiene una única opción de secundaria dentro de la localidad, y que dependerá de la cercanía o lejanía de otras localidades el que se pueda optar por otra escuela secundaria, en caso de no poder acceder a la opción existente. Si bien se requiere un análisis más detallado por tipo de localidad y grado de marginación, con esta información se pudo observar que hay una oferta limitada de nivel secundaria a nivel nacional todavía en el último ciclo escolar concluido (Tabla 2.2.C.2).

Tabla 2.2.C.2. Escuelas de Educación Básica, Escuelas Secundarias y Localidades que cuentan con este tipo de Escuelas por tipo de localidad o grado de marginación atendidas por el Programa en el ciclo escolar 2023-2024

Tipo de Localidad / Marginación	Escuelas de Educación Básica			Escuelas Secundarias		
	Escuelas	Localidades	Proporción de Escuelas por Localidad	Escuelas	Localidades	Proporción de Escuelas por Localidad
Indígena	38,733	14,467	2.7	6,487	6,190	1.0
Muy alta	2,672	1,402	1.9	424	418	1.0
Alta	8,290	3,781	2.2	1,528	1,511	1.0
Media	23,782	9,989	2.4	4,475	4,389	1.0
Baja	46,946	17,007	2.8	8,880	8,291	1.1
Muy baja	83,668	11,426	7.3	13,260	6,487	2.0
Sin grado menos 50 habs.	2,916	1,866	1.6	334	329	1.0
Total	207,007	59,938	2.4	35,388	27,615	1.0

Fuente: Elaboración propia con base en información de la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez.



C.2 Precarias condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje

Con respecto a las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje, en este apartado se describen las características de escuelas por nivel educativo, según disponibilidad de servicios básicos; se presenta información sobre el acceso a internet en los planteles, así como la disponibilidad de equipo y servicios de telecomunicaciones en las viviendas; asimismo se presenta información sobre las escuelas indígenas que reciben materiales en su idioma.

Escuelas por nivel educativo según disponibilidad de servicios básicos

La información elemental sobre el cumplimiento de las condiciones bajo las cuales el Estado protege la experiencia educativa digna es el porcentaje de escuelas que disponen de servicios básicos, “el cual se construye retomando los que son indispensables para garantizar el mínimo funcionamiento de las escuelas y un entorno seguro para el aprendizaje: electricidad, agua potable, sanitarios y servicio para lavado de manos” [MEJOREDU, 2022: 556].

En la Tabla 2.2.C.4. se observan las diferencias en cuanto a disponibilidad de servicios básicos, que en todos los casos son de desventaja para la población indígena y comunitaria. En el caso del nivel secundaria, las desventajas se dan en las Telesecundarias y el tipo de servicio comunitario.

Tabla 2.2.C.4. Escuelas y planteles por nivel, tipo de servicio y sostenimiento¹, según disponibilidad de servicios básicos (2021-2022)

Nivel educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Total de escuelas	Servicios básicos						Escuelas con servicios básicos completos³
			Electricidad	Agua potable	Servicio de lavado de manos	Sanitarios			
						Total²	Independientes	Mixtos	
%	%	%	%	%	%	%			
Preescolar⁴	General público	43 734	89.7	86.5	86.6	98.6	87.6	11.1	72.3
	Indígena público	9 897	82.9	58.2	55.1	92.3	65.8	26.5	38.7
	Comunitario	17 804	71.5	47.6	78.2	93.9	2.9	91	38.6
	Privado	11 553	99.2	98.8	99.4	99.8	89.5	10.4	97.7
	Subtotal	82988	86.3	76.5	82.8	97	67.1	30	64.6
	Primaria	General público	67 252	94.1	82.3	83.2	99.5	93.9	5.6
Indígena público		10 300	83.8	55.3	55.7	98.6	69.6	29.1	31.8
Comunitario		9 113	66.9	37.7	72.9	90.8	2.1	88.7	30.5
Privado		9 190	99.4	98.5	99.6	99.9	97.4	2.5	97.7
Subtotal		95855	90.9	76.7	80.8	98.6	82.9	15.7	64.1



Nivel educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Total de escuelas	Servicios básicos						
			Electri- cidad	Agua potable	Servicio de lavado de manos	Sanitarios			Escuelas con servicios básicos completos³
						Total²	Indepen- dientes	Mix- tos	
			%	%	%	%	%	%	%
Secundaria	General público	7 460	96.2	92.7	90	99.7	98	1.7	83.2
	Técnica público	4 474	94.9	87.6	88.5	99.6	96.6	3	77.4
	Telesecundaria pública	18 771	91.7	72.7	78.5	98.7	90.4	8.3	58.4
	Para trabajadores	199	97	93.5	82.4	100	94.5	5.5	77.9
	Comunitario	4 407	66.6	36.3	67.3	90.2	2	88.2	29.1
	Privado	5 652	99.6	98.3	99.3	99.9	98.8	1.1	97.3
	Subtotal	40963	91.3	77.7	83.4	98.2	84.1	14.1	67.3

Notas:

1 Al desagregar las escuelas por tipo de servicio y sostenimiento, en la categoría Privado se agregaron los diferentes tipos de servicio, por lo cual no siempre es posible reconstruir los totales para cada tipo.

2 El total de escuelas que disponen de sanitarios no coincide con la suma de escuelas con sanitarios independientes y mixtos, porque existen recintos educativos que tienen ambos tipos.

3 Escuelas que cuentan con electricidad, agua potable, servicio de lavado de manos y sanitarios.

4 En educación preescolar no se consideraron las escuelas de Ciudad de México, debido a inconsistencias en la información.

Fuente: Elaboración propia con base en MEJOREDU (2023), cálculos con base en Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2021-2022) (SEP-DGPPYE, 2022).

Acceso a internet en los planteles y disponibilidad de equipo y servicios de telecomunicaciones en las viviendas

Acceso en los planteles

En la Tabla 2.2.C.5. se observan las diferencias en cuanto a disponibilidad de las tecnologías de la información, que en todos los casos son de desventaja para la población indígena y comunitaria.

Tabla 2.2.C.5. Escuelas y planteles por nivel, tipo de servicio y sostenimiento, según disponibilidad de tecnologías de la información (2021-2022)

Nivel educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Total de escuelas	Tecnologías de la información	
			Computadoras para propósitos pedagógicos	Conexión a internet con propósitos pedagógicos
			%	%
Preescolar	General pública	43 734	34.9	21.6
	Indígena pública	9 897	33.1	2.7



Nivel educativo	Tipo de servicio y sostenimiento	Total de escuelas	Tecnologías de la información	
			Computadoras para propósitos pedagógicos	Conexión a internet con propósitos pedagógicos
			%	%
	Comunitario	17 804	6.3	2.8
	Privado	11 553	78.6	88.9
	Subtotal	82988	34.7	24.7
Primaria	General pública	67 252	44.6	24.7
	Indígena pública	10 300	35.9	4
	Comunitario	9 113	11.6	2.4
	Privado	9 190	89.2	93.4
	Subtotal	95855	44.8	27
Secundaria	General pública	7 460	67.5	49
	Técnica pública	4 474	67.1	46.8
	Telesecundaria pública	18 771	64.6	19.4
	Para trabajadores	199	23.6	22.1
	Comunitario	4 407	23.1	3.6
	Privado	5 652	92.7	95.4
	Subtotal	40963	64.6	36.6

Fuente: Elaboración propia con base en MEJOREDU (2023)

Viviendas con equipo y servicios de telecomunicaciones

“En 2020, según el Censo de Población y Vivienda, en el país se registraron 35.3 millones de viviendas habitadas, de las cuales, el 90.7% cuenta con televisor; el 87.1% con celular; un 51.8% con internet y poco más del 37% con computadora y en proporción similar con teléfono fijo (INEGI, 2021). También ese año se contaron 2.6 millones de viviendas cuyo jefe de familia es HLI, de las cuales, el 69.9% cuenta con televisor; el 65.4% con celular; el 21.3% con internet y poco más del 12% con computadora y en proporción similar con teléfono fijo. En otros términos, el acceso a tecnologías de información y comunicación en comunidades HLI es escaso (INEGI, 2021)” (CONEVAL, 2022-a: 29) (Tabla 2.2.C.6).

Tabla 2.2.C.6. Número de viviendas con equipo y servicios de telecomunicaciones, México, 2020

Equipo y servicios	Nacional		HLI		HLI/ Nacional (%)
	Total	%	Total	%	
Total	35,332,905	-	2,625,603	-	7.4
Con televisor	32,030,737	90.7	1,836,386	69.9	5.7
Con celular	30,774,961	87.1	1,718,396	65.4	5.6



Equipo y servicios	Nacional		HLI		HLI/ Nacional (%)
	Total	%	Total	%	
Con internet	18,306,994	51.8	558,096	21.3	3.0
Con computadora	13,204,532	37.4	336,976	12.8	2.6
Con teléfono	13,184,460	37.3	332,176	12.7	2.5

Nota: HLI se refiere a viviendas cuyo jefe de familia habla una lengua indígena.

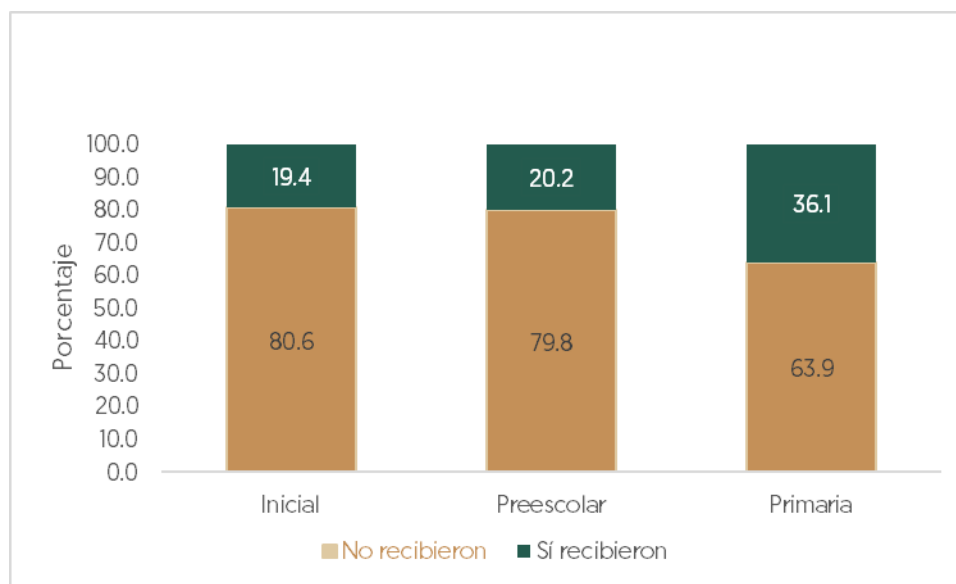
Fuente: CONEVAL, 2022-a: 29

Escuelas indígenas que reciben materiales en leguas indígenas con servicios básicos

Las condiciones acerca del material de apoyo educativo se comentan con la recepción de los libros de texto antes o al inicio del ciclo escolar.

El CONEVAL señaló que, “[a]unado a la falta de infraestructura y a la carencia de servicios básicos, en el ciclo escolar 2019-2020 el 81% de las escuelas iniciales, el 80% de las preescolares y el 64% de las primarias indígenas reportaron no recibir materiales en lenguas indígenas” (CONEVAL, 2022-a: 27) (Gráfica 2.2.C.4).

Gráfica 2.2.C.4. Porcentaje de escuelas indígenas que reciben materiales en leguas indígenas con servicios básicos, México, ciclo escolar 2019-2020



Fuente: CONEVAL, 2022-a: 27

Para el ciclo escolar 2023-2024, se editó algún tipo de material educativo para 20 lenguas indígenas y se distribuyeron 755,252 libros de texto gratuitos en lenguas indígenas (SEP, 2024a: 157).



2.2.2 Análisis de los efectos del problema

Respecto a los efectos del problema que atiende el Programa, en el Diagnóstico se identificaron los siguientes cinco:

1. Limitaciones en el desarrollo integral y armónico de niñas y niños menores de 4 años
2. Mayor inasistencia escolar en educación preescolar y secundaria
3. Mayor rezago educativo en educación primaria en servicio comunitario e indígena y secundaria
4. Mayor abandono escolar y baja eficiencia terminal en secundaria, principalmente en zonas marginadas
5. Trayectorias escolares desiguales y excluyentes de NNA de grupos sociales en situación de pobreza, vulnerabilidad o marginación

Todos estos efectos repercuten en el incumplimiento en garantizar una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral para niñas, niños y adolescentes.

A continuación, se hace una descripción de cada uno de los efectos mencionados que abonan, al igual que el análisis de las causas que generan la problemática de permanencia y conclusión en educación básica, a avizorar los alcances del Programa.

1. Limitaciones en el desarrollo integral y armónico de niñas y niños menores de 4 años

Las limitaciones en el desarrollo integral de niñas y niños se deben mayoritariamente a la falta de acceso equitativo a servicios básicos para su atención y, evidentemente, a un deficiente acceso a la educación inicial, así como a su permanencia para quienes pueden acceder a ella.

El desarrollo integral y armónico de las infancias en el país, está ligado directamente al acceso de una educación inicial de calidad.

A grandes rasgos, el desarrollo integral ocurre en las personas a lo largo de toda su vida; potencia sus habilidades y herramientas personales por la incidencia del ambiente y otros procesos sociohistóricos y culturales (Santi-León, 2019): “Entre los 0 y 6 años se conoce como desarrollo infantil integral. La educación inicial, por su parte, es el proceso de enseñanza-aprendizaje que sucede entre los 2 y 5 años de edad” [Ibid.].

Lo anterior, explicándolo desde el punto de vista biológico, ocurre porque el cerebro de niñas y niños se desarrolla mientras está en contacto con todo lo que les rodea (UNICEF, s.f): “En los primeros años



de vida se forman más de un millón de conexiones neuronales por segundo, un ritmo que nunca se volverá a repetir” (Ibid.).

Es por ello que las primeras experiencias y cómo se experimenten son un factor determinante en el desarrollo de los cerebros de los/las) niños/as, pues pueden “consolidar o debilitar la base de su aprendizaje, la salud y comportamiento para el resto de sus vidas”. En este desarrollo también importa el tipo de interacción que los infantes tengan con sus padres o personas encargadas de su cuidado y educación para generar acciones enriquecedoras que potenciarán sus habilidades y destrezas (Santi-León, 2019).

La educación integral conlleva una acción formadora y orientada a aprender y generar conocimientos, además de la “apropiación crítica de valores, a la adquisición de un pensamiento lógico-simbólico y de habilidades comunicativas y a propiciar ambientes, experiencias e imágenes que ayuden al desarrollo integral y armónico de un ser humano, para que pueda realizarse como persona, como ciudadano y como miembro de cualquier colectividad” (Santamaría de Reyes, 2005).

A pesar de lo descrito, la importancia de la educación inicial, y por tanto el desarrollo integral y armónico de niños y niñas, es inversamente proporcional a la cobertura de dicho nivel educativo en el país.

De acuerdo con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el derecho a la educación inicial, que se materializa en su Artículo 3°. “constituye un parteaguas para la educación básica de nuestro país” (MEJOREDU, 2024c).

Cabe destacar que hasta hace poco en el Sistema Educativo Nacional la educación inicial (EI) se ubicaba dentro de otros servicios educativos y no era obligatoria en el país. Pero, más recientemente, en 2019, se reconoce que forma parte del proceso educativo¹⁸. Diversas investigaciones han demostrado que la EI aporta elementos fundamentales para el desarrollo de las personas en sus primeras etapas de vida (SEP, 2013), y que, por medio de ella, los niños y niñas pueden adquirir distintos conocimientos, habilidades y experiencias que son el soporte del resto de su vida escolar (INEE, 2018). En el ámbito nacional e internacional hay un amplio interés y aceptación por este nivel educativo y en

¹⁸ El servicio de EI se ofrece en distintas modalidades (escolarizada, semiescolarizada y no escolarizada) para responder al contexto donde habitan las niñas y los niños, principalmente institucional y comunitario. No obstante, se ha señalado la importancia de definir las modalidades que tendrían que existir para atender con criterios de calidad a una muy heterogénea población de infantes y cuidadores, tanto en términos socioeconómicos como demográficos y culturales, ya que “sería un error pensar que todas las familias requieren de los mismos apoyos para criar a sus hijos de la mejor manera” (SEP, 2013: 19)



el país recientemente se han realizado modificaciones normativas para incorporarla dentro de la educación básica.

No obstante, según la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), se reconoce que es un desafío el lograr la cobertura de ese nivel de la Educación Básica, pues son los padres de familia quienes deciden el tipo de educación que prefieren para sus hijos; algunos elegirán los sistemas escolarizados o no escolarizados y otros preferirán que sus hijos se eduquen en el hogar “lo que implica un esfuerzo de formación que rebasa a los agentes educativos, y lleva a ofertar opciones de acompañamiento para la población abierta que asume la responsabilidad de cuidar a una niña o niño” (Ibid.).

Actualmente hay un total de 94,433 alumnos(as) inscritos(as) en este nivel educativo de la modalidad escolarizada en el sostenimiento público, el equivalente al 0.9% de la matrícula total del tipo educativo de Educación Básica del SEN (SEP, 2023).

Una buena educación inicial es parte fundamental para un Desarrollo Integral óptimo y, por ende, una buena formación escolar para los futuros NNA.

Según el Consejo Nacional de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil:

Educación Inicial es el servicio educativo que se brinda a niñas y niños menores de seis años de edad, con el propósito de **potencializar su desarrollo integral y armónico** en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas, lo que les permitirá adquirir habilidades, hábitos, valores, así como desarrollar su autonomía, creatividad y actitudes necesarias en su desempeño personal y social. (COPSADII, 2018, página web).

Según el Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, las autoridades deben garantizar (SIPINNA, 2018b) una educación de calidad, además del acceso y la permanencia a ella; para eso deberán (entre otras):

- Dar atención educativa que NNA requieran para su pleno desarrollo.
- Adoptar medidas orientadas hacia el pleno ejercicio del derecho a la educación.
- Establecer medidas para garantizar la gratuidad de la educación pública obligatoria.
- Establecer las condiciones necesarias para fortalecer la calidad educativa.
- Destinar recursos humanos, materiales y presupuestarios adecuados y suficientes para garantizar la educación de calidad de NNA.



- Adaptar el sistema educativo a las condiciones, intereses y contextos específicos de NNA para garantizar su permanencia.
- Establecer acciones afirmativas para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes de grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, etc.
- Fomentar la convivencia escolar armónica y la generación de mecanismos para la discusión, debate y resolución pacífica de conflictos.
- Contribuir a garantizar la permanencia y conclusión de la educación obligatoria de NNA para abatir el ausentismo, abandono y deserción escolares.

Sin embargo, datos provenientes de organizaciones sociales (como lo es Pacto por la primera infancia) develan que más del 48% de niñas y niños menores de 6 años se encuentran en situación de pobreza, “es decir, poco menos de 6 millones” [Beltrán, 2024]. Aunado a lo anterior, 1 de cada 10 infantes se encuentra “en situación de pobreza extrema, afectando aproximadamente a 1.4 millones” [Ibid.]. Y, aunque entre los años 2020 y 2022 se redujo la pobreza en la primera infancia, (quedando en 48.1% del 54.3% inicial) la pobreza extrema no disminuyó “ya que sólo pasó de 11.8% a 11.6%” [Ibid.]. Además, la carencia a servicios de salud en infantes de la edad señalada aumentó en ese mismo periodo de tiempo (2020-2022): pasando de afectar a 3 de cada 10 niños(as) a 5 de cada 10, es decir, de 31.2% a 45.9% (Ibid.) Rematando las vulnerabilidades en esta población referida, la carencia por acceso a seguridad social afecta a 6 de cada 10 niños(as), es decir, un 59.3% (Ibid.).

2. Mayor inasistencia escolar en educación preescolar y secundaria

Otro indicador que permite observar que la insuficiencia de ingresos afecta más a la población pobre y vulnerable es la tasa de asistencia escolar, ya que, con base en la información más reciente del ciclo escolar 2021-2022, en México las personas hablantes de lengua indígena y en condiciones de pobreza, tienen menos posibilidades de asistir a la escuela; además, a mayor edad y mayores niveles educativos posteriores, la brecha diferencial es mayor con respecto a las personas que no son hablantes de lengua indígena y que no presentan pobreza ni vulnerabilidad (Tabla 2.2.E.1).



Tabla 2.2.E.1
Tasa de asistencia escolar por subpoblación seleccionada, según grupos de edad
Año 2022 (Porcentajes)

Subpoblación	3 a 5 años	6 a 11 años	12 a 14 años	15 a 17 años	18 a 24 años
Hablante de lengua indígena	75.8%	95.7%	77.4%	44.0%	9.4%
No hablante de lengua indígena	81.5%	98.3%	92.8%	75.6%	35.9%
Pobreza	69.9%	97.1%	88.1%	64.3%	23.8%
No pobre y no vulnerable	100%	100%	100%	98.8%	60.9%

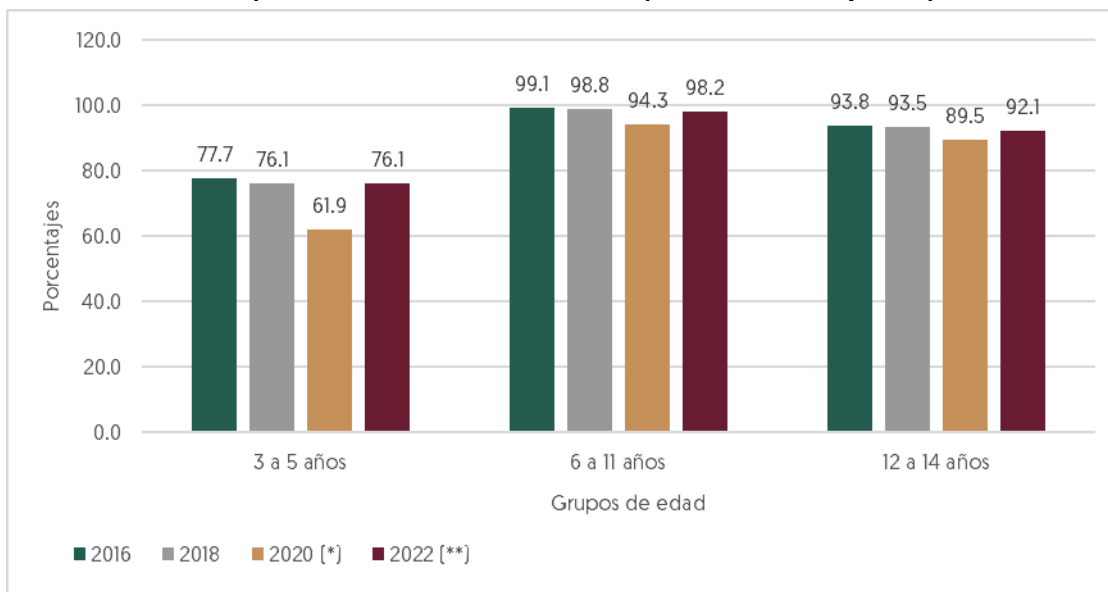
Fuente: Elaboración propia con datos de MEJOREDU, 2023: página 369

Entre los factores que más inciden en la discontinuidad de la trayectoria escolar de los NNA en México están la inasistencia y/o la interrupción escolar desde la educación básica. Aunque no existe un instrumento específico para medir la asistencia de alumnos durante un ciclo escolar, se puede tener un aproximado por medio de las variables de asistencia escolar en las encuestas de hogares o de los conteos poblacionales.

En el ámbito nacional en 2016, la tasa de asistencia escolar de la población idónea para cursar preescolar (niños y niñas de 3 a 5 años) fue de 77.7%; para cursar primaria (niños y niñas de 6 a 11 años) fue de 99.1% y para cursar secundaria (adolescentes de 12 a 14 años) fue de 93.8% (INEE, 2018-b: 113). La asistencia a la educación primaria de las NNA de 6 a 11 años es prácticamente universal; pero la tasa de asistencia se reduce con la edad, llegando a 75.0 para el grupo de 15 a 17 años, correspondiente a EMS. Las tasas de asistencia se incrementaron en tres los años incluidos (2008, 2012 y 2016) para todos los niveles educativos, pero en 2020 se redujeron de manera generalizada y en 2022 se observa una recuperación a valores cercanos previos a la pandemia de COVID-2019. En todos los años los valores más bajos han correspondido para el grupo de menor edad, quien además experimentó la mayor disminución en este indicador en 2020 (Gráfica 2.2.E.1).



Gráfica 2.2.E.1. Tasa de asistencia escolar de la población en edad idónea para cursar la educación básica (2008, 2012, 2016 y 2020)



Fuente: INEE, 2018-b: 113, (*) MEJOREDU, 2021: 125, y (**) MEJOREDU, 2024: 108.

Entre 2018 y 2022,

- En el grupo de 6 a 11 años, la asistencia de 2022 fue estadísticamente igual a la registrada en 2020, y ligeramente inferior respecto a 2018; entre ambos extremos, la diferencia fue de 0.6 puntos porcentuales en la proporción de niñas y niños que asistía de manera regular a la escuela.
- Para la población de 12 a 14 años, la diferencia fue de 1.4 puntos porcentuales entre 2018 –93.5%– y 2022 –92.1%
- En el grupo de 3 a 5 años, la tasa de asistencia se redujo de 76.1% en 2018 a 72.9% en 2020, pero aumentó de nuevo en 2022 para ubicarse en el valor inicial (MEJOREDU, 2024: 111)

No obstante, la desigualdad en las brechas de asistencia entre las subpoblaciones puede ser muy amplia:

- Las mayores diferencias en 2022 se encontraron entre la población en condición de pobreza respecto a la no pobre y no vulnerable: en el grupo de edad de 3 a 5 años la diferencia alcanzada fue de 30.1 puntos porcentuales (69.9% respecto al 100.0% de la población no pobre y no vulnerable); en el de 15 a 17 años fue de 34.5 (64.3% respecto a 98.8% de la



población no pobre); y en el de 18 a 24 años de 37.1 (23.8% respecto a 60.9% respecto a la no pobre y no vulnerable).

- Entre los HLI y quienes no lo son, hubo una diferencia significativa en el grupo de edad de 3 a 5 años de 5.7 puntos porcentuales en favor de los HLI, en el de 15 a 17 y en el de 18 a 24 años las diferencias en la asistencia escolar fueron de 31.6 y 36.5 puntos porcentuales respectivamente” (MEJOREDU, 2024: 561) (Tabla 2.2.E.2).

Tabla 2.2.E.2. Tasa de asistencia escolar por grupos de edad (2020 y 2022)

Grupo de edad	Total		Hombres		Mujeres		En condición de pobreza		No pobre y no vulnerable		HLI		No HLI	
	2020	2022	2020	2022	2020	2022	2020	2022	2020	2022	2020	2022	2020	2022
3 a 5 años	72.9	76.1*	72.2	76.0*	73.7	76.2*	66.4	69.9*	100	100	76.6	81.5	72.8	75.8
6 a 11 años	98.4	98.2	98.1	98.1	98.7	98.3	97.5	97.1	100	100	97.3	95.7	98.4	98.3
12 a 14 años	92.8	92.1	92.3	91.0*	93.4	93.2	98.8	88.1*	100	100	81.9	77.4	93.4	92.8
15 a 17 años	73.6	74.1	71.0	72.0	76.3	76.4	64.3	64.3	99.5	98.8	48.8	44.0	74.7	75.6
18 a 24 años	35.1	34.6	34.8	33.5	35.5	35.8	25.5	23.8	61.3	60.9	12.0	9.4	36.2	35.9

* Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto a 2020.

Fuente: MEJOREDU, 2024: 369

En 2022 se encontraban fuera de la escuela¹⁹ casi 4.8 millones de personas que tenían la edad idónea para cursar la educación obligatoria (14.5% del total de la población en ese rango de edad) (MEJOREDU, 2024), los cuales conforman los grupos de población que se han identificado con los más bajos porcentajes de asistencia escolar, y “también han sido señalados en múltiples estudios como aquellos en mayor riesgo de exclusión educativa”²⁰.

En cuanto a los NNA entre 3 y 17 años no asistía a la escuela, según MEJOREDU, en 2022 cerca de 4 millones de personas. Para el año de referencia, preescolar y EMS tenían unos años de haberse hecho obligatorias en el país, en ese momento ello seguramente explica que les correspondían los valores más altos: en el grupo de 3 a 5 años con una población de 6.5 millones con una tasa de inasistencia

¹⁹ En el Censo de Población, NNAJ fuera de la escuela incluye a: quienes “nunca se han inscrito en la escuela, que estando en ella tuvieron problemas y dejaron de asistir de forma temporal o que definitivamente se desafilieron del sistema escolar” (MEJOREDU, 2021: 167).

²⁰ Se remite consultar a Galeana (2016), en MEJOREDU, 2021: 167.



de 29.7%; y una población de 6.7 millones con una tasa de inasistencia de 25.9% en el de 15 a 17 años. Se debe subrayar que a pesar de que la cobertura escolar es muy grande para los grupos de edad de 6 a 11 y de 12 a 14 años, existen más de 780 mil niños que no asisten a la escuela (MEJOREDU, 2024-106) (Tabla 2.2.E.3).

Tabla 2.2.E.3. Tasa de inasistencia de la población en edad idónea para cursar la educación obligatoria por grupo de edad (2022)

Grupo de edad	Tasa de inasistencia	Población que no asiste
3 a 5	29.7	1,361,627
6 a 11	1.8	241,510
12 a 14	7.9	540,100
15 a 17	25.9	1 766 612
Total	14,4	3,909,849

Fuente: MEJOREDU, 2024: 106

En 2020, según el Censo de Población, 5.3 millones de personas de 3 a 17 años no asistían a la escuela. De 2010 a 2015, la proporción de NNA en esta situación se redujo de 18.4% a 14.4%; sin embargo, en 2020 aumentó a 16.4%, lo que representa una de cada seis personas en este rango de edad (REDIM, febrero, 2022).

Las entidades que concentraban un mayor número de personas de entre 3 y 17 años que no asistían a la escuela en 2020 eran Estado de México (673 mil), Jalisco (391 mil), Chiapas (374 mil), Veracruz (348 mil) y Guanajuato (314 mil) (REDIM, febrero, 2022).

Al desagregar la información por grupos de edad, se tiene que el de 3 a 5 años tiene el porcentaje más alto de los que no asisten a la escuela (37.9%). Según condición étnica, los porcentajes más elevados están en los monolingües de 15 a 17 años (95.1%), los hablantes de lengua indígena de 3 a 5 años (63.7%) y en los de 15 a 17 años (49.6%).

De acuerdo con el muy alto grado de rezago social, los mayores porcentajes están en el grupo de 15 a 17 años (53.0%) y en el de 3 a 5 años (40.4%), aunque el mayor porcentaje corresponde a este grupo en el grado medio de rezago social (63.3%). Con respecto a la condición de discapacidad o problema mental, los NNA en esta situación tienen porcentajes más altos en todos los grupos de edad en



relación con los NNA sin discapacidad. En general, los porcentajes más elevados de no asistencia a la escuela están en los grupos de 3 a 5 y de 15 a 17 años (Tabla 2.2.E.4)²¹.

Tabla 2.2.E.4. Población que no asiste a la escuela por característica seleccionada según grupos de edad (2020)

Subpoblación	Grupos de edad			
	3 a 5 años	6 a 11 años	12 a 14 años	15 a 17 años
Población	6,498,013	13,055,486	6,567,543	6,483,026
No asiste (abs)	2,462,388	719,459	679,515	1,828,180
No asiste (%)	37.9	5.5	10.3	28.2
Condición étnica				
No indígena	38.2	5.6	9.7	26.8
Indígena	36.2	5.3	15.3	39.7
Hablante de lengua indígena	63.7	6.7	20.9	49.6
Monolingüe	46.4	12.1	51.6	95.1
Grado de rezago social				
Muy alto	40.4	7.7	23.4	53.0
Alto	39.0	5.6	17.6	43.2
Medio	63.3	5.4	12.9	36.2
Bajo	34.4	4.9	11.9	31.9
Muy bajo	33.1	4.7	8.7	24.6
Tamaño de la localidad				
Menos de 2,500 hab.	38.4	5.6	14.6	39.5
2,500 y 14,999 hab.	37.9	5.6	10.7	29.8
15,000 a 99,999 hab.	37.6	5.6	9.8	26.3
100,000 hab. O más	37.2	5.5	8.2	22.5
Condición de discapacidad o problema mental				
Sin discapacidad	37.8	5.3	10.1	28.0
Con discapacidad ¹	48.7	17.1	25.0	40.8

¹ Incluye a población con dificultad para ver, oír, caminar, recordar o concentrarse, vestir o comer y hablar o comunicarse, o que definitivamente no puede hacerlo, así como a personas con algún problema o condición mental (autismo, síndrome de Down, esquizofrenia, etcétera).

Fuente: MEJOREDU, 2021: 169

NOTA: se excluyó condición de actividad, condición conyugal y condición de hijos nacidos vivos (mujeres) por n.a. para los grupos de hasta 11 años

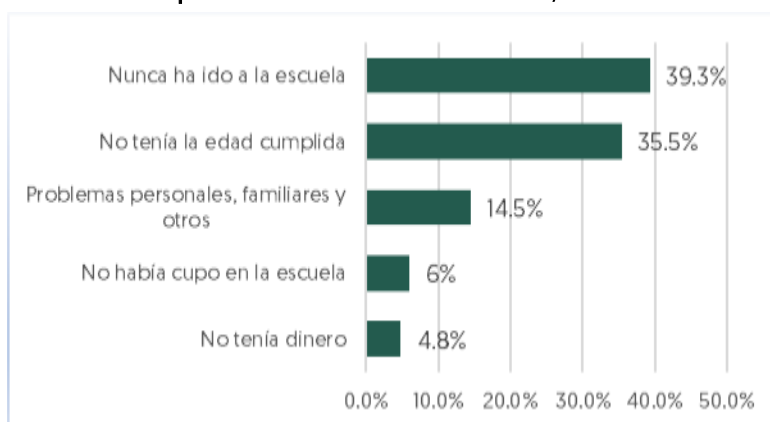
Un primer aspecto por considerar es la edad y el sexo, donde resulta importante conocer los principales motivos de inasistencia a la escuela. Con respecto a 2015, en niños entre 3 y 5 años el principal motivo fue el que nunca han ido a la escuela (39.3%), seguido de que no tenía la edad cumplida (35%) y en tercer lugar por problemas personales o familiares (14%). Aproximadamente 1 de cada 10 no asistió por falta de cupo en la escuela o porque no tenía dinero (CONEVAL, 2018-a: 115) (Gráfica 2.2.E.2). Esta información hace pensar en la falta de oferta educativa para niños de ese rango de edad en cierto tipo de localidades. Asimismo, otra fuente indica que: la asistencia a programas de la infancia temprana “es considerablemente más elevada entre los niños/as que viven en los hogares

²¹ De acuerdo con el INSP y la UNICEF México (2016: 165), no se encontraron diferencias notables entre zonas urbanas y rurales en la asistencia a programas educativos para la infancia temprana, en los niños/as de 36 a 59 meses, pero se observaron contrastes entre regiones, con 44% en la región Noroeste y 77% en la región Centro. En relación con estos datos, para el 2015 el INEGI en su sitio web reporta el 63% de población de 3 a 5 años que asiste a la escuela, mientras que a Tabasco le corresponde el valor más alto (75.6%) y a Chihuahua el más bajo (50.5%).



más ricos (71%) en comparación con los niños/as en hogares más pobres [58%]" (INSP y UNICEF México, 2016: 165).

Gráfica 2.2.E.2. Motivos de inasistencia escolar en la población de tres a cinco años, 2015



Fuente: CONEVAL, 2018-a: 115

Los tres principales motivos para no asistir a la escuela de las personas en un rango de edad de 3 a 30 años son que: no quiso o no le gustó estudiar o alcanzó su meta (35%); la falta de dinero o trabajo (33.1%); por matrimonio/unión o embarazo o haber tenido un hijo (13.7%). Los datos anteriores nos dicen que aumentando el rango de edad la principal razón ya no es por falta de escuelas o cupo, es más porque no quiso o no le gustó la escuela y la falta de dinero para poder concluir los estudios (INEGI, ENH, 2017).

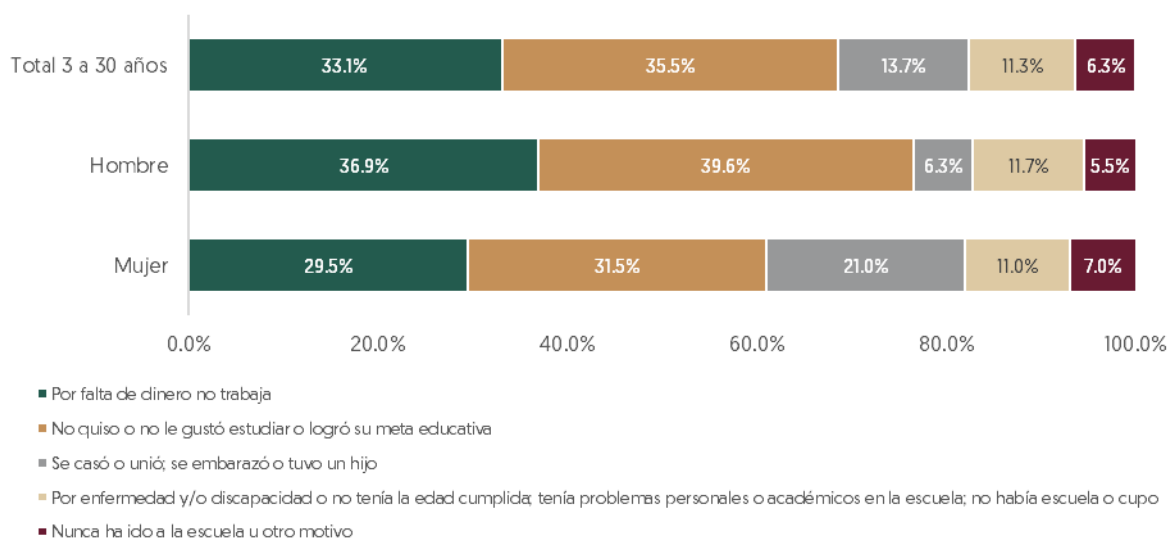
Los motivos de no asistencia a la escuela cambian según sexo. Destacan que, para los hombres aumenta la importancia de no quiso o no le gustó estudiar o alcanzó su meta (39.6%) y por falta de dinero o trabajo (36.9%); mientras que para las mujeres por matrimonio/unión o embarazo o haber tenido un hijo (29.5%) (Gráfica 2.2.E.3). El orden de género se aprecia como importante en los motivos expuestos.



Gráfica 2.2.E.3. Distribución porcentual de personas de 3 a 30 años que no asisten a la escuela por sexo según motivo de no asistencia, 2017

Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI, ENH, 2017

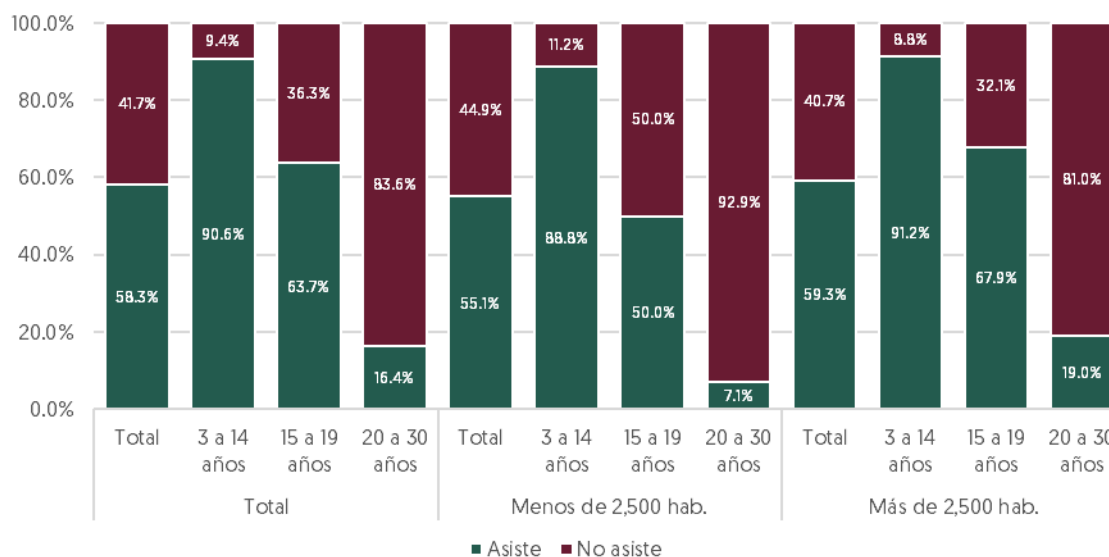
En cuanto al tamaño de la localidad, según la Encuesta Nacional de Hogares 2017, la **no asistencia** a la escuela de integrantes del hogar de 3 a 30 años es mayor en localidades de menos de 2,500 habitantes (44.9%), en comparación con las de 2,500 y más habitantes (40.7%). Considerando ese rango de edad, las diferencias por grupo (3 a 14 años, 15 a 19 años y 20 a 30 años) confirman que a mayor edad menor asistencia, en particular en las localidades de menos de 2,500 habitantes para



todos los grupos de edad (Gráfica 2.2.E.4). En el grupo de 3 a 14 años entre ambos tipos de localidades, la no asistencia tiene una diferencia de 2.4%; en el de 15 a 19, de 17.9%; y en el de 20 a 30 años, de 11.9%. Estas cifras muestran que el principal problema de no asistencia se ubica en el grupo de 15 a 19 años, que de manera idónea corresponde a EMS y los primeros años de educación superior, en las localidades de menos de 2,500 habitantes (otra vez el adverso efecto de la localidad y los problemas de la oferta educativa).



Gráfica 2.2.E.4. Distribución porcentual de los integrantes del hogar de 3 a 30 años por grupo de edad y tamaño de localidad según condición de asistencia a la escuela, 2017



Fuente: INEGI, ENH, 2017.

Considerando la condición étnica, la asistencia de la población indígena en educación obligatoria (primaria, secundaria y EMS) es menor a la del resto de la población en todos los grupos de edad, también se reduce a mayor edad y para las mujeres. Las más bajas tasas de asistencia corresponden a los hablantes de lengua indígena (HLI) y que no hablan español (monolingües), en particular los del grupo de 15 a 17 años (9.8%), siendo mayor para hombres (13.6%) que para mujeres (7.3%) (INEE, 2017-a: 66 y 31). No obstante, la mayor diferencia por sexo en las tasas de asistencia (que es de 9.9%) se encuentra en la población monolingüe de 12 a 14 años: 59.8% para mujeres y 69.7% para hombres. En el resto de los grupos las diferencias por sexo no son tan grandes (Tabla 2.2.E.5).

Hay que insistir en la situación de la población monolingüe de 15 a 17 años, ya que sólo 1 de cada 10 jóvenes asiste a la escuela y cursan la educación básica, pero no el nivel educativo que les corresponde de acuerdo con su edad (INEE, 2017-a: 31). Estos NNA que no asisten regularmente a la escuela residen en localidades pequeñas y apartadas que tienen un elevado nivel de marginación (INEE, 2017-a: 31).



Tabla 2.2.E.5. Tasa de asistencia escolar de la población total, indígena y autoadscripción indígena por grupos de edad y sexo (2015)

Sexo	Población total	Población indígena			Resto de la población	Autoadscripción indígena
		Total	HLI	Habla lengua indígena y no habla español (monolingüe)		
Grupo de 6 a 11 años						
Total	97,7	96.8°	95.9+	91.5+	97,8	97.5+
Hombres	97.6*	96.8°	95.9+	91.9*+	97,7	97.5*+
Mujeres	97,8	96.9°	95.9+	91+	97,9	97.6+
Grupo de 12 a 14 años						
Total	93,3	89.8°	86.8+	64.6+	93,8	91.5+
Hombres	93*	90.2*°	87.9*+	69.7*+	93,4	91.4*+
Mujeres	93,6	89.4°	85.7+	59.8+	94,2	91.6+
Grupo de 15 a 17 años						
Total	73,2	63.9°	56.7+	9.8+	74,4	67.3+
Hombres	72.7*	64.9*°	59.1*+	13.6*+	73,7	67.1+
Mujeres	73,7	62.9°	54.4+	7.3+	75,1	67.4+

* Diferencia estadísticamente significativa a 90% entre hombres y mujeres

° Diferencia estadísticamente significativa a 90% respecto al resto de la población

+ Diferencia estadísticamente significativa a 90% respecto al resto de la población

Fuente: INEE, 2017-a: 66

Entre 2018 y 2022 las tasas de asistencia por grupos de edad se redujeron o mantuvieron casi igual en lo general, excepto para el grupo de 3 a 5 años HLI, las cuales crecieron de 67.4 a 81.5 por cada cien estudiantes (MEJOREDU, 2022: 562; y 2024) (Tabla 2.2.E.6).

Tabla 2.2.E.6. Tasa de asistencia escolar por grupos de edad (2018 y 2020)

Grupo de edad	Total			Hombres			Mujeres			En condición de pobreza			HLI		
	2018	2020	2022	2018	2020	2022	2018	2020	2022	2018	2020	2022	2018	2020	2022
3 a 5 años	76.1	72.9 *	76.1	75.9	72.2 *	76	76.2	73.7 *	76.2	69.3	66.4 *	69.9	67.4	76.6 *	81.5
6 a 11 años	98.8	98.4 *	98.2	98.7	98.1 *	98.1	98.8	98.7	98.3	98	97.5	97.1	96.5	97.3	95.7
12 a 14 años	93.5	92.8	92.1	92.8	92.3	91.0 *	94.2	93.4	93.2	90.3	98.8	88.1	82	81.9	77.4
17 a 17 años	74.2	73.6	74.1	73.1	71	72.0 *	75.4	76.3	76.4	66.6	64.3	64.3	50.3	48.8 *	44
18 a 24 años	34.4	35.1	34.6	34.4	34.8	33.5 *	34.2	35.5	35.8	24.5	25.5 *	23.8	11.6	12.0 *	9.4

* Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza con respecto a la medición anterior

Fuente: MEJOREDU, 2022: 562



Otro indicador de interés para revisar la asistencia escolar, según la condición étnica, se refiere a los porcentajes de adolescentes y jóvenes que en los grupos de edad entre 13 a 15 años y de 16 a 18 años concluyeron al menos la primaria y la secundaria, respectivamente, y continuaron sus estudios en el siguiente nivel educativo (INEE, 2017-a).

De la población total que terminó el nivel de primaria, el 93.8% continuó estudiando, esta tasa para la población indígena es del 86.6%. Para el grupo de 16 a 18 años que tienen la secundaria terminada, el 81.6% de la población total está inscrito en EMS, mientras que 70.7% de la población indígena sigue asistiendo a la escuela después de concluir la secundaria, este porcentaje baja en la población HLI al 56.6%. La diferencia entre hombres y mujeres que continúan al siguiente nivel después de terminar la primaria y la secundaria no tiene una gran diferencia porcentual (Tabla 2.2.E.7).

Tabla 2.2.E.7. Tasa de asistencia escolar de la población total, indígena y autoadscripción indígena con al menos determinado nivel educativo concluido por grupo de edad y sexo (2022)

Grupo etario	Población total	Mujeres	Hombres	Población indígena		Resto de la población	Adscripción indígena
				Total	HLI		
12 a 14 años con al menos educación primaria	93.8	94.6	93.1 *	86.6	80.4	94.7	92.4
15 a 17 años con al menos educación secundaria	81.6	83.3	79.9 *	70.7	56.6	82.7	78.1

* Diferencia estadísticamente significativa a 90% entre hombres y mujeres

Fuente: MEJOREDU, 2023

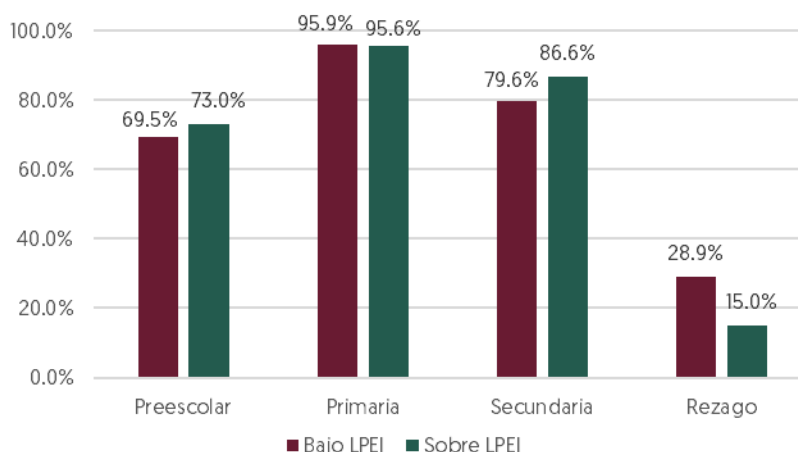
En cuanto a la condición de pobreza, existen poco más de un millón de personas entre 3 y 17 años que viven en hogares por debajo de la Línea de Pobreza Extrema por Ingresos (LPEI) y que no asisten a la educación obligatoria, lo que representa 13.2% de NNA y jóvenes en edad escolar en este tipo de hogares. En cuanto a los grupos etarios, destaca el de tres a cinco años, con 22.5% de niños y niñas que no asisten a la escuela; y el de 15 a 17 con 35.2% (CONEVAL, 2018-a: 73).

Respecto a los grupos de población, la siguiente gráfica (2.2.E.5) nos muestra la diferencia que existe entre la asistencia escolar y el rezago educativo por nivel de ingreso según datos obtenidos de la ENIGH 2016. Se observa que el nivel de primaria es el único en el que el porcentaje no difiere de manera importante entre los hogares bajo o sobre la LPEI. Mientras que en el nivel secundaria la



población en hogares por debajo de la LPEI tiene tasas netas de asistencia significativamente menores que la población por encima de esta, además presenta una diferencia de 13.9% en la tasa de rezago educativo (CONEVAL, 2018-a: 73).

Gráfica 2.2.E.5. Asistencia neta y porcentaje de población con rezago educativo por nivel de ingreso (LPEI), 2016

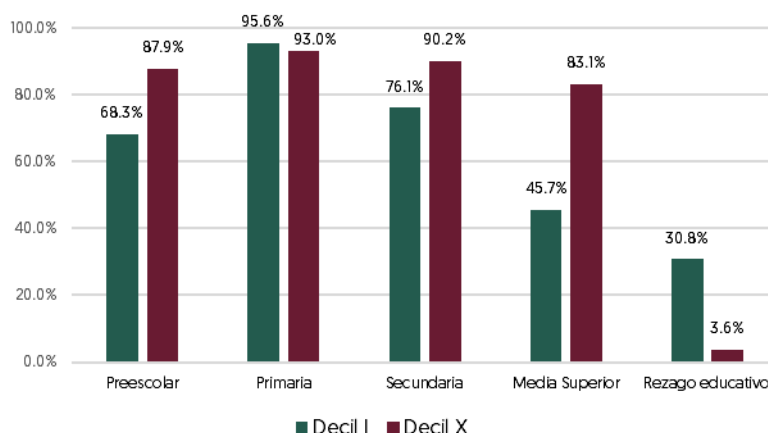


Fuente: CONEVAL, 2018-a: 74.

Por otra parte, al comparar los deciles de menores ingresos (I al IV) con los de mayores ingresos (IX y X), cómo ya se ha mencionado antes, en el nivel primaria existe casi una totalidad de asistencia, en este caso sin importar el decil al que pertenezcan los NNA integrantes de los hogares. En los otros niveles educativos sí existe una clara disimilitud en el porcentaje de asistencia por decil y nivel escolar, en preescolar la diferencia es de 19.6% y en secundaria es de 14.1%. En donde se profundiza la desigualdad es en EMS, pues va del 83.1% en el decil X contra 45.7% en el decil I. Finalmente se muestra que el porcentaje de población con rezago educativo en el decil I es diez veces mayor que en el decil X, entre estos existe una brecha que va del 30.8% en el decil I y de 3.6% para el decil X, una diferencia de 27.2 puntos porcentuales (CONEVAL, 2018-a) (Gráfica 2.2.E.6).



Gráfica 2.2.E.6. Asistencia neta por nivel educativo y porcentaje de población en rezago educativo y decil de ingreso (I y X), 2016



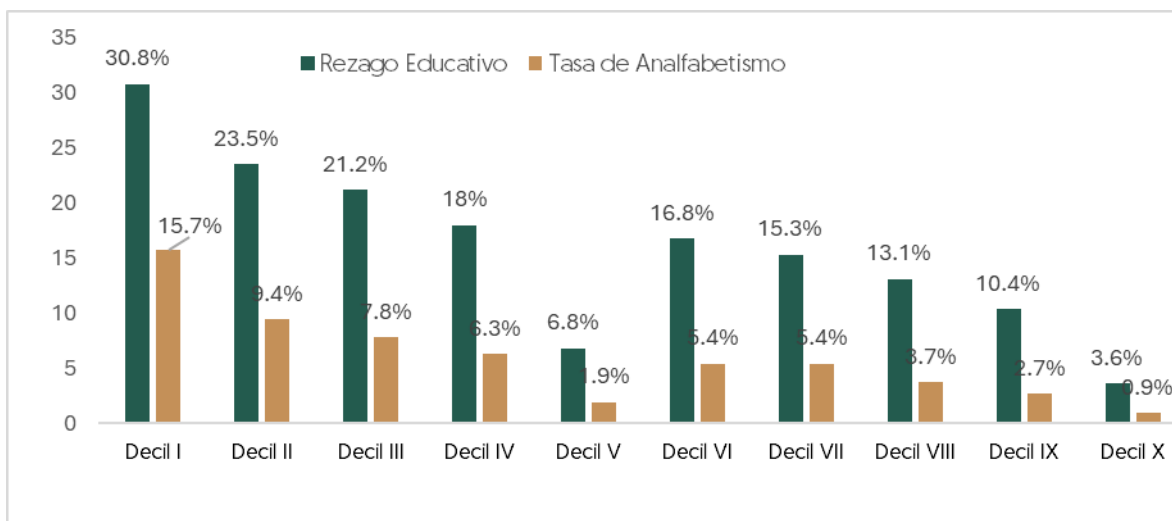
Fuente: CONEVAL, 2018-a: 65

3. Mayor rezago educativo en educación primaria en servicio comunitario e indígena y secundaria

El rezago escolar es la condición de atraso en la que se encuentran las personas que no han alcanzado el nivel educativo que se considera básico (Hernández Bringas et al., 2012). Las cifras de rezago educativo en 2016 según deciles de ingreso muestran que la población en el decil de ingreso I, la que tiene menor ingreso económico, es la que muestra un mayor porcentaje de analfabetismo (15.7%) y rezago educativo (30.1%). Las diferencias entre el decil I y el X en analfabetismo es de 14.8 p.p., pues el decil I tiene 15.7% y el X 0.9%; sus porcentajes para rezago educativo son de 30.8% y 3.6%, respectivamente, con una diferencia de 27.2 p.p. entre ambos, y en cuanto al indicador de escolaridad media le corresponden 4.9 años (primaria incompleta) al decil I y 12.6 años (EMS completa) al decil X (ENIGH, 2016. Citada en CONEVAL, 2018-a: 118) (Gráfica 2.2.E.7).



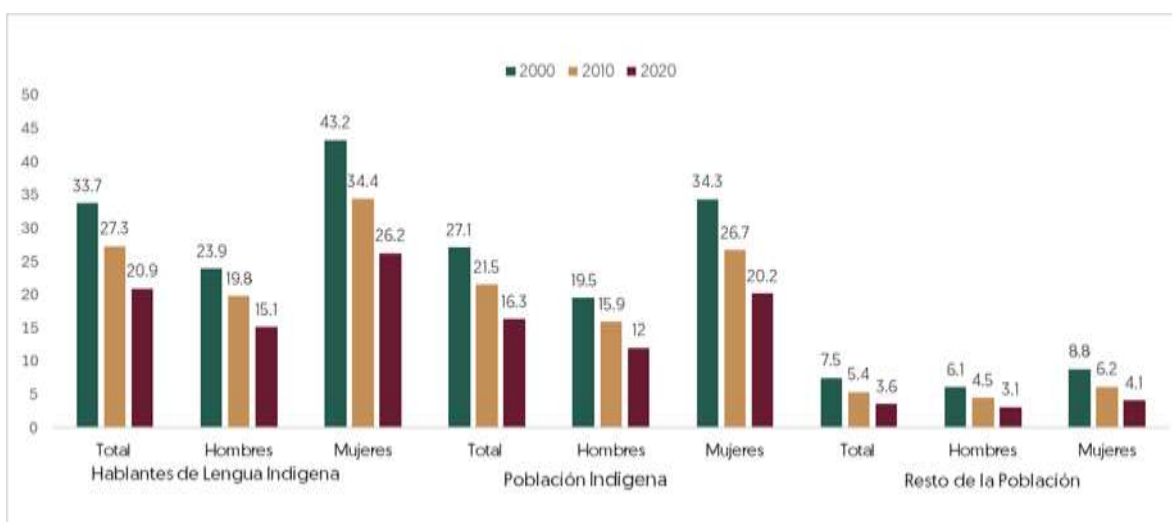
Gráfica 2.2.E.7. Rezago educativo y tasa de analfabetismo por decil de ingreso, 2016



Fuente: CONEVAL, 2018-a: 118

El analfabetismo se presenta con mayor frecuencia en la población indígena pues en 2020 alcanzó 16.3% contra un 3.6% del resto de la población, situación que se agrava en la población hablante de una lengua indígena (20.9%) y que se agudiza en las mujeres (26.2%) donde se puede observar una brecha de 11.1 puntos porcentuales con respecto los hombres hablantes de una lengua indígena (15.1%) (MEJOREDU, 2024-b).

Gráfica 2.2.E.8. Población de 15 años y más indígena, hablante de lengua indígena y resto de la población en condición de analfabetismo por sexo, según evento censal (2000, 2010, 2020)



Fuente: MEJOREDU, 2024-b: 93

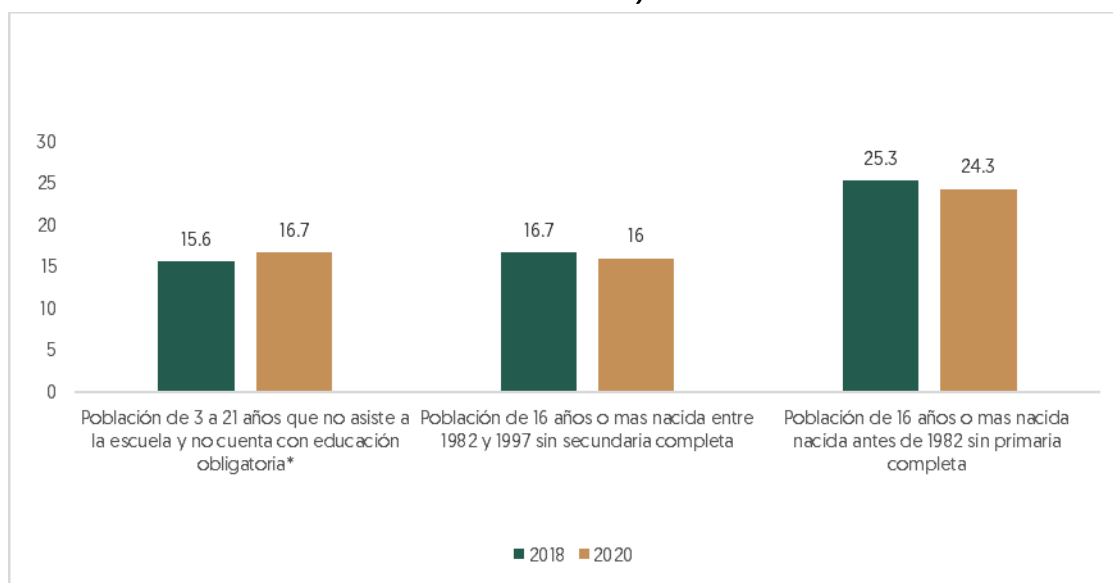


De acuerdo con la metodología vigente del CONEVAL (2018-a: 22), una persona se encuentra en rezago educativo cuando:

[...] cumple alguno de los siguientes criterios: a) tiene de tres a quince años, no cuenta con la educación básica obligatoria y no asiste a un centro de educación formal; b) nació antes de 1982 y no cuenta con el nivel de educación obligatoria vigente en el momento en que debía haberla cursado (primaria completa); c) nació a partir de 1982 y no cuenta con el nivel de educación obligatoria (secundaria completa).

A partir de esta metodología, el CONEVAL (2021) estimó que para 2018 el porcentaje de personas con rezago educativo era de 19.0%, es decir, cerca de 23.5 millones de personas, mientras que para 2020 el porcentaje de población con rezago educativo era de 19.2%, lo que representa cerca de 24.4 millones de personas.

Grafica 2.2.E.9. Rezago Educativo 2018-2020 (Porcentaje de la población según el componente de carencia)

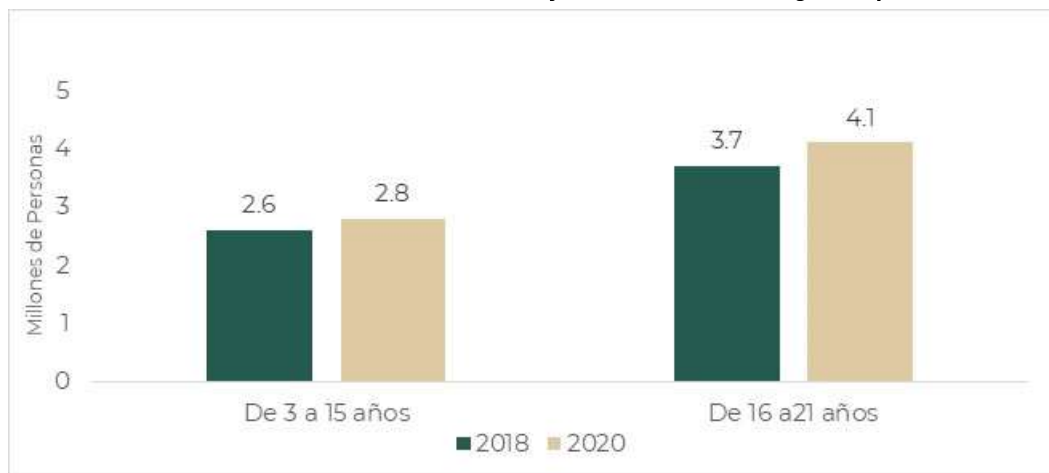


Fuente: CONEVAL, 2021:7

De acuerdo con los resultados de la ENIGH 2020, se observa que en la población de 3 a 21 años que no asiste a la escuela y no cuenta con educación obligatoria, presentó un aumento con respecto a 2018, siendo el grupo de edad de 16 a 21 años quienes registran el mayor incremento comparado con el grupo de 3 a 15 años (CONEVAL, 2021).



Grafica 2.2.E.10. Personas con Rezago Educativo 2018-2020 (Porcentaje de la población con Inasistencia escolar y sin educación obligatoria)



Fuente: CONEVAL, 2021:8

En lo que respecta a la población indígena, el rezago en el grupo de edad de 13 a 16 años con primaria completa se ubicó entre 10.8 y 5.5%, mientras que en el resto de la población fue de 6.0 a 2.5% (MEJOREDU, 2024-b)

El rezago educativo es resultado de la inasistencia y el abandono escolar, los cuales se explican por una multiplicidad de factores (Hernández Bringas et al., 2012). A continuación, presentaremos distintos indicadores que dan cuenta de los rasgos que el rezago educativo presenta en la educación básica.

La reprobación es situación que se da cuando un alumno no adquiere los conocimientos necesarios para acreditar un nivel escolar. La reprobación en la educación básica se puede medir con la tasa de aprobación. De acuerdo con MEJOREDU (2024), la tasa de aprobación para primaria fue casi total: 99.5% de los estudiantes inscritos en el ciclo escolar 2020-2021 aprobaron el grado. Para secundaria hay una diferencia de 3.2 puntos porcentuales con respecto a la primaria, pues el 96.3% de los alumnos aprobaron.

Las tasas de aprobación en primaria, en los ciclos 2018-2019 y 2020-2021 fueron de 98.9% y 99.5%, respectivamente, con un ligero incremento de 0.6 puntos porcentuales de un período a otro. Por sexo, las tasas de aprobación en ambos períodos fueron ligeramente mayores para las mujeres en el ciclo 2018-2019, con una diferencia promedio de 1.3 puntos porcentuales, mientras que para el ciclo 2020-2021 la diferencia prácticamente desapareció este comportamiento de las tasas de aprobación de primaria se observa en la desagregación por tipo de sostenimiento (Tabla 2.2.E.8).



Tabla 2.2.E.8. Tasa de aprobación en primaria por tipo de servicio y sostenimiento, según sexo y período (2009-2010 y 2018-2019)

Tipo de servicio y sostenimiento en primaria	2018-2019			2020-2021		
	Al final de cursos			Al final de cursos		
	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres
General público	99	99.1	98.8	99.5	99.5	99.5
Indígena público	98.1	98.6	97.7	99.8	99.8	99.7
Comunitario público	99.0	99.0	99.0	99.0	99.1	99.0
Privado	98.9	98.9	98.9	99.4	99.4	99.4
Total	98.9	99.1	98.8	99.5	99.5	99.5

Fuente: MEJOREDU. 2021 y 2024

En secundaria las tasas de aprobación en los ciclos 2018-2019 y 2020-2021, al 30 de septiembre, fueron de 94.5% y 97.6%, respectivamente. A diferencia que, en primaria, las tasas de aprobación fueron más altas para las mujeres con respecto a los hombres, en ambos períodos. Por tipo de servicio y sostenimiento, la secundaria pública para trabajadores tuvo las tasas de aprobación más bajas: 83.2% en 2009-2010 y 85% en 2018-2019; en tanto que la secundaria privada presentó la tasa de aprobación más alta (98.3%) en 2009-2010 y la secundaria pública comunitaria (99.7%) en 2018-2019 (Tabla 2.2.E.9).

Tabla 2.2.E.9. Tasa de aprobación en secundaria por tipo de servicio y sostenimiento, según sexo y período (2018-2019 y 2020-2021)

Tipo de servicio y sostenimiento en secundaria	2018-2019						2020-2021					
	Al final de cursos			Al 30 de septiembre			Al final de cursos			Al 30 de septiembre		
	Total	M	H	Total	M	H	Total	M	H	Total	M	H
General pública	87.8	92.1	83.4	93.2	95.6	90.9	96	96.4	95.5	97.4	97.7	97.1
Técnico pública	86.2	91.1	81.3	92.3	95	89.7	93.8	94.4	93.2	96.1	96.5	95.7
Telesecundaria pública	96.9	98.1	95.8	98	98.8	97.3	98.9	99.1	98.6	99.1	99.3	98.9
Trabajadores pública	79.2	84.2	75.5	85	88.6	82.3	97.2	97.8	96.7	97.4	98.1	96.8
Comunitario pública	99.7	99.8	99.6	99.7	99.8	99.6	98.7	99	98.4	98.7	99	98.4
Privada	94.8	96.5	93	98.5	99	98	99.1	99.3	98.9	99.6	99.7	99.5
Total	90	93.6	86.5	94.5	96.4	92.6	96.3	96.7	95.9	97.6	97.9	97.3

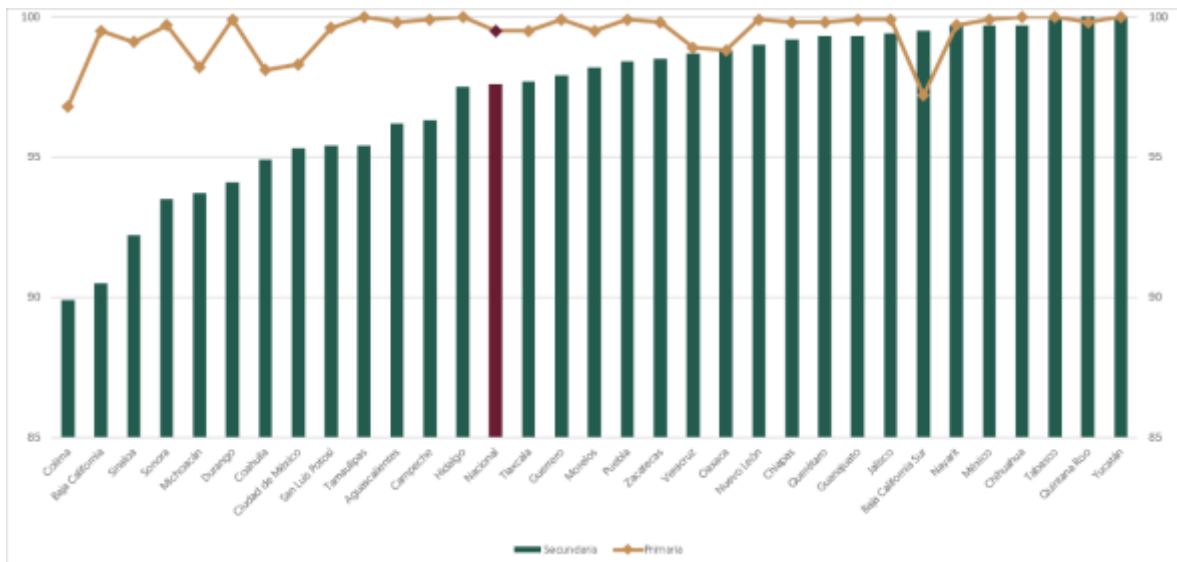
Fuente: MEJOREDU, 2021 y 2024



En el nivel de primaria la aprobación siempre es alta y las diferencias entre los estados suele ser baja. Para el ciclo 2020-2021 Colima tuvo una tasa de aprobación del 96.8%, mientras que, Chihuahua, Hidalgo, Tabasco, Tamaulipas y Yucatán la Ciudad de México y Yucatán registraron aprobaciones del 100%; entre esta tasa y aquella hubo una diferencia de 3.2 puntos porcentuales (MEJOREDU, 2024).

Para secundaria a nivel nacional en el ciclo escolar 2020-2021, al 30 de septiembre, se tuvo un 97.6% de aprobación, presentando Yucatán y Quintana Roo la tasa más alta (100%) y Colima la más baja (89.9%), la brecha entre ambos estados fue de 10.1 puntos porcentuales (Gráfica 2.2.E.11).

Gráfica 2.2.E.11. Tasa de aprobación por Entidad Federativa, ciclo escolar 2020-2021 (Porcentaje de la población según el componente de carencia)



Fuente: Elaboración propia con datos tomados de los Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. (MEJOREDU 2022)

Tomando en cuenta el indicador de reprobación para primaria y secundaria, durante los ciclos escolares 2015-2016 al 2022-2023, la reprobación en primaria ha ido reduciéndose paulatinamente a cifras por debajo del 1%, mientras que en secundaria se ha ido reduciendo de 5% en promedio a menos de 1% (Tabla 2.2.E.10).

Tabla 2.2.E.10. Indicador de reprobación en primaria y secundaria (modalidad escolarizada)

Ciclos escolares	Primaria	Secundaria
2015-2016	0.9	5.2
2016-2017	1.0	5.6
2017-2018	0.9	5.1
2018-2019	1.1	5.5
2019-2020	0.6	2.2



Ciclos escolares	Primaria	Secundaria
2020-2021	0.5	2.4
2021-2022	0.6	0.7
2022-2023/p	0.6	0.7

Fuentes: Elaboración de la Dirección de Planeación y Evaluación
con base en SEP (2024)
/p Cifras preliminares

Para 2018, los resultados obtenidos en el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) mostraron que en México se presentó la menor tasa de alumnos que repiten el año escolar, superando a países como Colombia, Brasil, Uruguay y Costa Rica²². La tasa de repetición de México (de 16%) sólo es aventajada por la de los países que forman parte de la OCDE (16%). El porcentaje más alto es el de Senegal con 50% (Clemente, 2019).

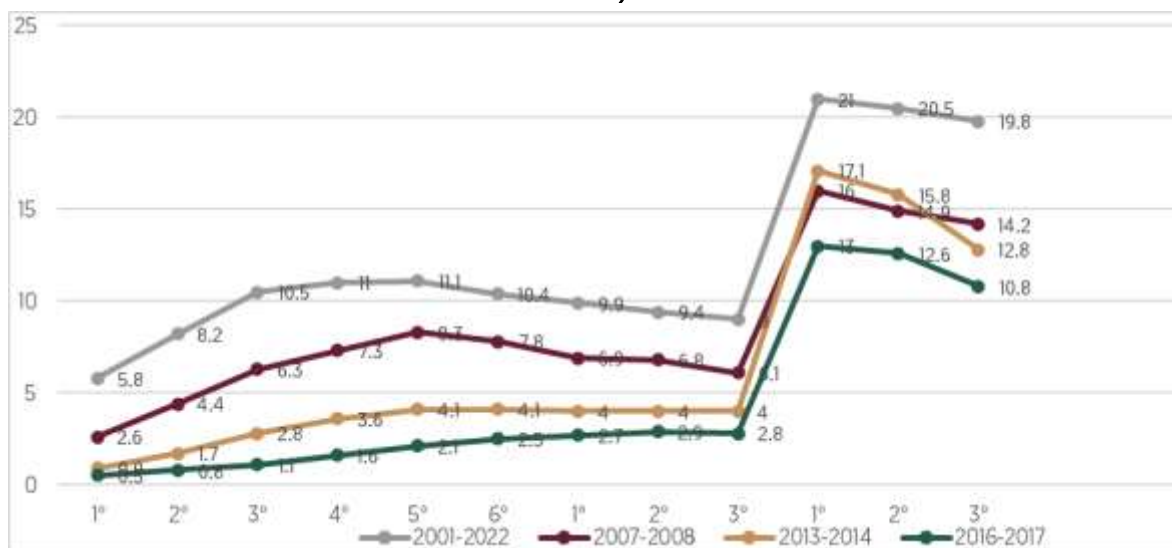
El que no exista un alto nivel de reprobación o repetición de ciclos escolares en la educación básica (primaria y secundaria) parece ser más una cuestión administrativa que no deja que los alumnos pierdan años escolares en esos niveles educativos. La consecuencia de ello es que el problema de reprobación se incrementa conforme avanzan de nivel educativo ya que los alumnos no llegan con los conocimientos requeridos en los distintos niveles.

El porcentaje de alumnos con extraedad grave es uno más de los factores que acrecientan el rezago educativo. La extraedad grave se presenta cuando la proporción de estudiantes matriculados tiene edades superiores a dos o más años según la edad idónea para cursar el grado y el nivel que se observa. Del análisis de la extraedad realizado para los ciclos 2001-2002, 2007-2008, 2013-2014 y 2016-2017, se tiene que en el nivel primaria los alumnos con extraedad aumentan al avanzar los grados, las principales causas serían la reprobación y el ingreso tardío a la escuela, el comportamiento es muy similar para la educación secundaria. Todos los porcentajes desde el ciclo 2001-2002 al 2016-2017 tienen una tendencia a la baja, excepto para la EMS, pues la obligatoriedad de este nivel educativo alentó a que varios jóvenes se inscribieran y con ello se incrementara la matrícula. Es de mencionar que, aunque el porcentaje creció en EMS, este nivel sigue siendo el de mayor porcentaje de deserción (INEE, 2018-b: 326) (Gráfica 2.2.E.12).

²² PISA es un programa que evalúa a alumnos de educación básica a nivel internacional. En una indagación más amplia de este tema podría examinarse resultados de PLANEACIÓN y/o TALIS.



Gráfica 2.2.E.12. Porcentaje de alumnos con extraedad grave por nivel educativo y grado escolar (2001-2002, 2007-2008, 2013-2014 y 2016-2017)



Fuente: INEE, 2018-b: 327

La siguiente tabla está dividida por tipo de servicio y en ella se muestra que, en el ciclo escolar 2021-2022, el mayor porcentaje de extraedad grave se da en las primarias comunitarias, pues el 3.1% de los alumnos estaban en esa condición. En primarias indígenas, el porcentaje de alumnos con extraedad grave es de 2.2% (MEJOREDU, 2024: 119) (Tabla 2.2.E.11).

En el nivel secundaria, las escuelas para trabajadores son las de mayor porcentaje de extraedad (24.3%), situación entendible, pero al igual que las primarias el servicio comunitario es el que muestra la tasa más elevada con 3.6 %.

Tabla 2.2.E.11. Porcentaje de alumnos con extraedad grave por nivel educativo y tipo de servicio según ámbito y grado de marginación¹ (2021-2022)

Nivel educativo	Tipo de servicio	Total	Sexo	
			Mujeres	Hombres
Primaria	General	0.7	0.6	0.8
	Indígena	2.2	2.0	2.5
	Comunitaria	3.1	2.8	3.4
	Total	0.8	0.7	0.9
Secundaria	General	0.9	0.7	1.0
	Comunitaria	3.6	3.7	3.5



Nivel educativo	Tipo de servicio	Total	Sexo	
			Mujeres	Hombres
	Telesecundaria	2.1	1.7	2.4
	Técnica	0.9	0.7	1
	Para trabajadores	24.3	23.6	24.8
	Total	1.2	1.0	1.4

Fuente: Elaboración propia con datos de MEJOREDU, 2024.

Para **población indígena** no se calculan los indicadores de rezago y extraedad grave con los que se suele comparar el nivel y grado escolar respecto a la edad del alumno. En lugar se ello se muestra el porcentaje de niños y jóvenes que han finalizado cada nivel educativo en uno, dos, tres y hasta cinco años después de la edad en que se debiera concluir idealmente. Esto permite conocer los rezagos que existen en la conclusión de los niveles educativos para los distintos grupos poblacionales y por sexo.

La información mostrada por el INEE en 2017 que tiene como base la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI, nos muestra que el rezago educativo en población indígena se incrementa según avanzan los niveles educativos. A pesar de lo anterior, el 88.9%, 78.9% y 46.4 % de los NNA y jóvenes de 13, 16 y 19 años concluyeron sus estudios de primaria, secundaria y EMS respectivamente, es decir un año después de lo esperado (INEE, 2017-a: 32).

La mayor diferencia en rezago entre población indígena y el resto de la población se da en el nivel de primaria y se observa en la población HLI, pues sólo el 46% terminó este nivel a los 12 años, 75.7% a los 13 y 89.3% a los 15 años, el 91% del resto de la población (población no indígena) la concluye a los 13 años (INEE, 2017-a: 32). El rezago en educación secundaria se va acumulando por diversos fenómenos como la entrada tardía a la primaria y secundaria, la reprobación o repetición de niveles y el abandono temporal o definitivo de los estudios (INEE, 2017-a: 32), como ya se ha comentado.

Y precisamente la acumulación es la otra faceta del problema del rezago educativo. El rezago educativo acumulado es “la condición de atraso en la que se encuentran las personas que, teniendo 15 años o más de edad, no han alcanzado el nivel educativo que se considera básico, que en México son los estudios de secundaria” (Hernández Bringas et al., 2012: 122). Como puede apreciarse en la información presentada, NNA y jóvenes indígenas tienen una problemática más severa en este aspecto.

4. Mayor abandono escolar y baja eficiencia terminal en secundaria, principalmente en zonas marginadas



En el contexto nacional, la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) de la SEP considera tres principales temas de afectación vinculados al abandono escolar debido a la pandemia: reducción del apego y asistencia a las escuelas, interrupción del aprendizaje y pérdida de aprendizajes y aumento de la desigualdad en el aprendizaje (2022: 48).

Según el Banco Interamericano de Desarrollo [2020], “México es el segundo país que tras la pandemia tendrá el mayor abandono escolar entre los 6 y 17 años, de los cuales 16 por ciento lo hará por motivos económicos, mientras que 9 por ciento será por razones académicas”, la influencia de la caída del PIB del país es determinante en ello indica el estudio realizado por dicho organismo (citado en CEFP, marzo 2021: 14). La UNESCO también menciona el incremento en el abandono escolar y la ampliación de la brecha de inequidad educativa (citado en CEFP, 2021: 15-6).

El término de eficiencia terminal se refiere al número de alumnos que egresan de un determinado nivel educativo en un ciclo escolar, por cada cien alumnos del grupo inicial del mismo nivel. En lo general, “Las tasas de eficiencia terminal y de desafiliación (abandono)²³ son 2 indicadores a partir de los cuales pueden valorarse también los resultados de la mejora continua de la educación” (MEJOREDU, 2022: 558).

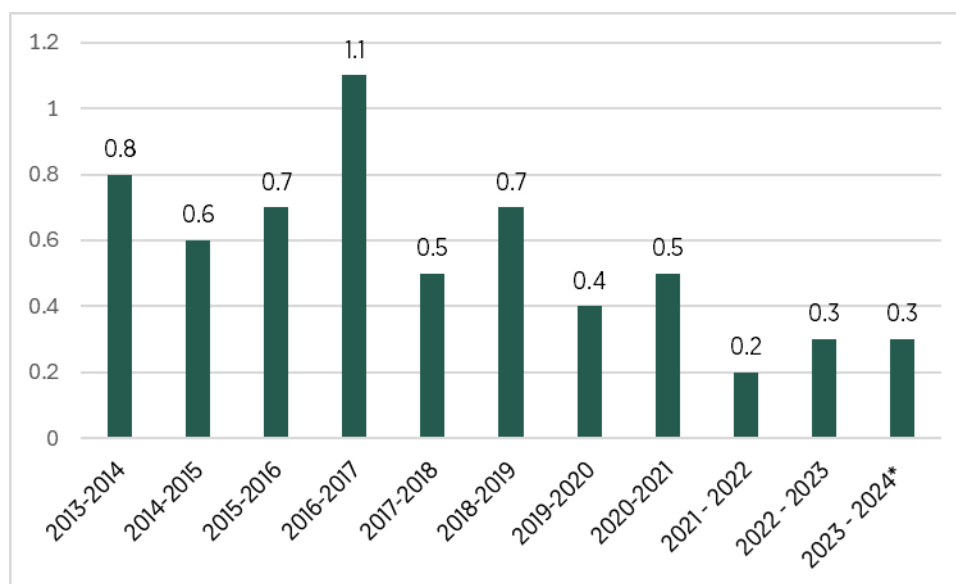
El Sistema Educativo Nacional no logra retener a todos los estudiantes durante un ciclo escolar y el siguiente, debido a distintas razones. El abandono escolar es uno de los problemas más frecuentes que impide el derecho a una educación de calidad.

Referente a lo anterior, el abandono en la educación primaria ha sido históricamente bajo, aun así, se ha logrado reducir o mantenerlo en los mismos niveles que van entre 0.8% y 0.4% en los ciclos 2013 y 2017 y 2018-2023, respectivamente (SEP, 2023).

²³ Algunos autores consideran que no son sinónimos desafiliación y abandono escolar, pero en este apartado se utiliza de acuerdo a como lo utiliza MEJOREDU, sin dejar de considerar que podría ser necesaria una revisión más amplia de esto.



Grafica 2.2.E.13. Porcentaje de abandono escolar en primaria 2013-2023



Fuente: Elaboración propia con datos de la Estadística Educativa, "Principales cifras 2013-2023"

En general, las tasas de abandono escolar por entidad federativa en el nivel primaria siguen siendo muy cercanas al cero; la entidad con el porcentaje más alto de abandono fue Chiapas con 2.5% en el ciclo 2021-2022. Oaxaca, Michoacán y Puebla, con tasas de abandono menores o iguales al promedio nacional, en el ciclo 2021-2022 tuvieron las mayores tasas con valores negativos (Tabla 2.2.E.12).

Tabla 2.2.12. Tasa de abandono (desafiliación escolar) en educación primaria por entidad federativa seleccionada y período (2021-2022)

Entidad federativa		Período
		2021-2022
Mayor	CHIS	2.5
	YUC	1.7
	CDMX	1.4
Nacional		0.2
Menor	PUE	-0.6
	MICH	-1.1
	OAXC	-2.5

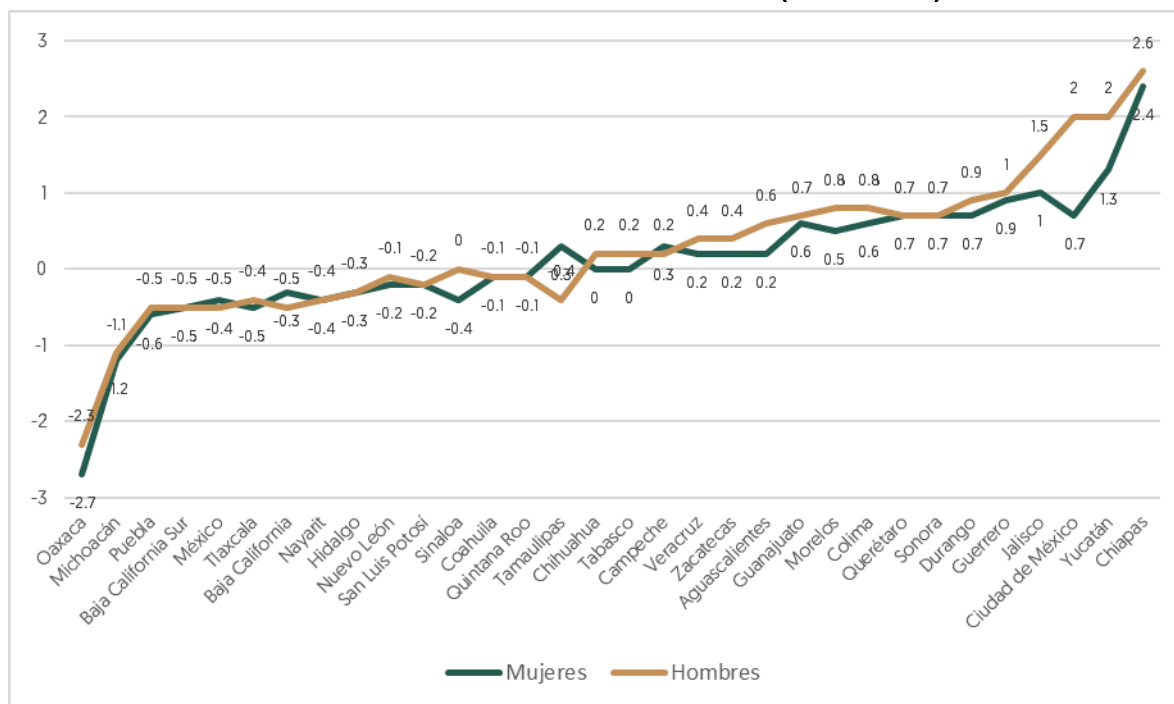
Fuente: Elaboración propia con datos de Información Estadística e Indicadores Educativos SEP 2023

Las tasas con valores negativos probablemente se deben a la movilidad de los alumnos que inician el ciclo escolar en una escuela y la terminan en otra de la misma entidad; estos valores negativos se



presentan principalmente en el abandono intercurricular, lo que significa que el mayor movimiento de alumnos se da durante las vacaciones de verano (INEE, 2018-b: 335).

Grafica 2.2.E.14. Abandono escolar Primaria (2021-2022 %)



Fuente: Elaboración propia con datos de la Estadística Educativa, “Principales cifras 2022-2023”

La información de la tasa de desafiliación escolar desagregada por sexo, tipo de servicio y sostenimiento para el ciclo escolar 2019-2020 “mostró que, en general, las mujeres se desafilian menos que los hombres en todos los niveles y tipos educativos; que las tasas pueden ser más altas en los servicios públicos comunitarios tanto en educación primaria como secundaria; y que en EMS esto ocurre más en los planteles de sostenimiento federal, características observables desde el ciclo escolar 2009-2010 (MEJOREDU, 2021: 158). “La desafiliación en educación primaria y secundaria privada, que se incrementó considerablemente en el ciclo escolar 2019-2020, debe seguir siendo monitoreada para descartar que haya sido un efecto del periodo de contingencia” (MEJOREDU, 2022: 559).

En secundaria durante el ciclo escolar 2022-2023, la eficiencia terminal fue del 90.9 % (preliminar). Por su parte, la reprobación y el abandono escolar marcaron índices del 0.7% y 2.7% (preliminares) respectivamente. (SEP,2023). El abandono sucede con mayor frecuencia en el transcurso del ciclo escolar y no entre grados escolares (tasa de deserción intracurricular e intercurricular, respectivamente).



En el nivel Secundaria las tasas de abandono si son elevadas el porcentaje nacional fue de 3.9% en el ciclo 2021-2022 donde: Oaxaca tiene las tasas más altas de 10.7%, seguido por Colima y Chihuahua (Tabla 2.2.E.13).

Tabla 2.2.E.13. Tasa de abandono (desafiliación escolar) en educación Secundaria por entidad federativa seleccionada y período (2021-2022)

Entidad federativa		Período
		2021-2022
Mayor	OAX	10.7
	COL	7.3
	CHIH	5.9
Nacional		3.9
Menor	MEX	1.8
	BCS	1.7
	TLA	1.7

Fuente: Elaboración propia con datos de Información Estadística e Indicadores Educativos SEP 2023

La desafiliación²⁴ de los estudiantes en tres ciclos escolares, que comprenden de 2019 a 2020, en todos los niveles y tipos educativos disminuyó (MEJOREDU, 2022: 558) (Tabla 2.2.E.13). No obstante, los datos de este indicador y del de eficiencia terminal deben ser analizados “con precaución y no realizar aseveraciones sobre su mejoría que resulten infundadas”, ya que “la dinámica de la población en época de contingencia [sanitaria] afecto a los datos de forma poco convencional y contraintuitiva” (MEJOREDU, 2022: 558).

La información de la tasa de desafiliación escolar desagregada por sexo, tipo de servicio y sostenimiento para el ciclo escolar 2019-2020 “mostró que, en general, las mujeres se desafilian menos que los hombres en todos los niveles y tipos educativos; que las tasas pueden ser más altas en los servicios públicos comunitarios tanto en educación primaria como secundaria; y que en EMS esto ocurre más en los planteles de sostenimiento federal, características observables desde el ciclo escolar 2009-2010 [Mejoredu, 2021: 158]. “La desafiliación en educación primaria y secundaria privada, que se incrementó considerablemente en el ciclo escolar 2019-2020, debe seguir

²⁴ La desaparición del INEE y su sustitución por MEJOREDU ha implicado cambios en las definiciones y análisis de diversos indicadores educativos, como el abandono y desafiliación.



siendo monitoreada para descartar que haya sido un efecto del periodo de contingencia” [MEJOREDU, 2022: 559].

Las consecuencias de la pandemia en educación son un tema que todavía está en revisión y requiere de una amplia atención.

Una de las contrapartes del abandono es la conclusión de los estudios, la cual se mide con la tasa de eficiencia terminal, que para el ciclo escolar indica que de cada cien alumnos que ingresan a primaria, sólo 96 concluyen sus estudios en el tiempo idóneo, mientras que en secundaria la proporción fue de 88 de cada 100. Para el ciclo escolar 2021-2022, las tasas de eficiencia terminal fueron de 97.5% para primaria, 86.0% para secundaria y de 63.9% para EMS (SEP, 2023).

El término de eficiencia terminal se refiere al número de alumnos que egresan de un determinado nivel educativo en un ciclo escolar, por cada cien alumnos del grupo inicial del mismo nivel. En lo general, “Las tasas de eficiencia terminal y de desafiliación (abandono)²⁵ son 2 indicadores a partir de los cuales pueden valorarse también los resultados de la mejora continua de la educación” (MEJOREDU, 2022: 558).

El mayor avance en la conclusión de un tipo educativo en el tiempo estipulado se dio en el nivel secundaria y en la EMS. Los resultados entre los ciclos 2019 a 2024 de la tasa de eficiencia terminal muestra avances mayores a los 10 puntos porcentuales. La tasa de eficiencia terminal en primaria pasó de 92.3 a 94.3%. (SEP, 2023).

Tabla 2.2.E.14. Abandono y eficiencia terminal en los tres tipos educativos 2019-2024

Tipo educativo	2019-2020		2020-2021		2021-2022		2022-2023		2023-2024	
	Abandono escolar	Eficiencia terminal	Abandono escolar	Eficiencia terminal	Abandono escolar	Eficiencia terminal	Abandono escolar	Eficiencia terminal	Abandono escolar	Eficiencia terminal
Básico	3.09	92.26	3.42	93.87	4.08	93.54	2.97	94.07	2.72	94.28
Media	13.46	59.13	13.50	57.61	11.39	63.77	9.84	75.68	9.66	76.81
Superior	13.46	68.38	15.89	67.59	12.83	68.55	11.72	71.15	10.80	72.45

Fuente: Elaboración propia con datos de Información Estadística e Indicadores Educativos SEP 2023

En cuanto a la eficiencia terminal por entidad federativa, en el ciclo escolar 2021-2022, las diferencias en nivel primaria fueron en promedio de 10 puntos porcentuales, las tres con menor eficiencia terminal fueron Morelos, Ciudad de México y Estado de México con 89.9%, 90.8% y 92.2 % respectivamente,

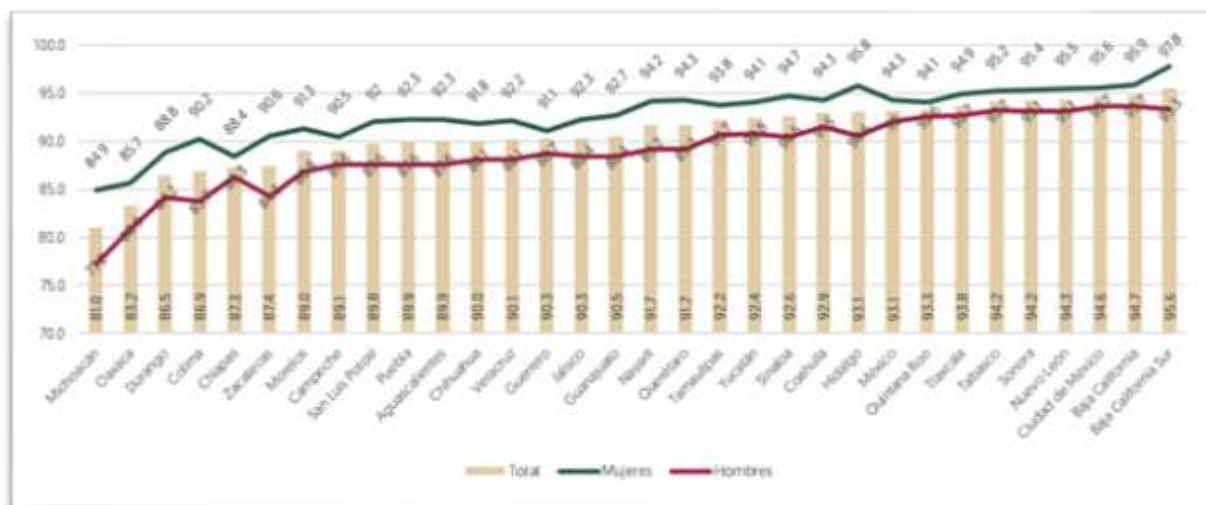
²⁵ Algunos autores consideran que no son sinónimos desafiliación y abandono escolar, pero en este apartado se utiliza de acuerdo a como lo utiliza MEJOREDU, sin dejar de considerar que podría ser necesaria una revisión más amplia de esto.



mientras del otro lado hubo 4 entidades que sobrepasaron el 100% de eficiencia al terminar la primaria (SEP, 2023).

En secundaria se presentó en ese mismo ciclo escolar la misma situación: algunas entidades apenas sobrepasaron el 80% de terminación como Michoacán con el 81.0% y, en contraste, Baja California Sur tuvo más del 95% de eficiencia. Las diferencias de eficiencia terminal entre hombres y mujeres mostraron, en general, que en los tres niveles de educación básica el porcentaje es mayor en mujeres (SEP, 2023).

Grafica 2.2.E.15. Eficiencia Terminal Secundaria (2021-2022)



Fuente: Elaboración propia con datos de Información Estadística e Indicadores Educativos SEP, 2023

5. Trayectorias escolares desiguales y excluyentes de NNA de grupos sociales en situación de pobreza, vulnerabilidad o marginación

Las trayectorias escolares de NNA se ven afectadas, entre otras razones, por la falta de acceso a educación inicial y preescolar; la extraedad en primaria; y el incremento de la inasistencia, la reprobación y el rezago educativo en secundaria. Las dos primeras anteceden al problema de permanencia y conclusión escolar en educación básica, se trata de eventos que afectan sobre todo a las poblaciones de NNA más vulnerables, quienes, además, suelen tener los peores resultados educativos en aprendizajes.

La trayectoria escolar, se establece utilizando una metodología a partir de datos transversales que permite aproximarse a la medición del tránsito y el egreso de una generación escolar. Esta



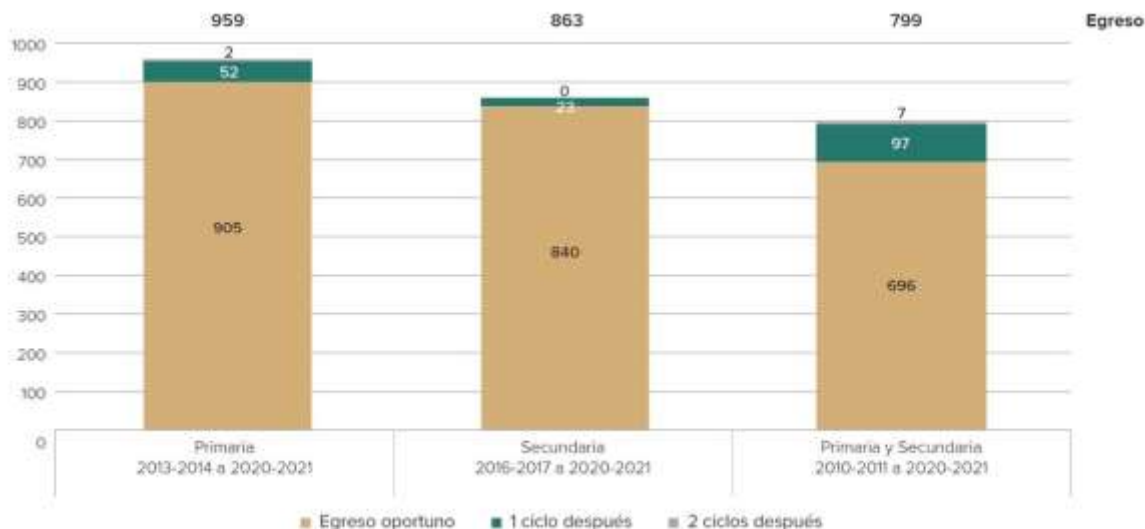
metodología “consiste en utilizar información de la matrícula hasta por 11 ciclos escolares, correspondientes a los tiempos ideales (egreso oportuno), o hasta en (uno o) dos ciclos escolares posteriores para cursar la educación básica” (INEE, 2015: 317. Paréntesis añadidos).

Los resultados obtenidos por nivel educativo (primaria y secundaria) se describen a continuación.

- De cada 1 000 estudiantes que ingresaron a primer grado de primaria en el ciclo escolar 2013-2014, se estima que 959 lograron egresar de ella en hasta ocho ciclos escolares: 905 la concluyeron en el tiempo esperado de seis años, 52 necesitaron siete años para hacerlo y 2 estudiantes requirieron de dos ciclos adicionales.
- En el caso de la educación secundaria, a pesar de su duración de sólo tres años y de que existen periodos de recuperación para acreditar asignaturas pendientes, la proporción de estudiantes que logra egresar de manera oportuna es menor que en primaria. De cada 1 000 adolescentes que ingresaron al nivel educativo en el ciclo 2016-2017, sólo 863 terminaron: 840 en tres años y 23 en cuatro.
- En cuanto al trayecto primaria-secundaria, sólo 696 de cada 1 000 estudiantes matriculados al primer grado de primaria en el ciclo escolar 2010-2011 lograron egresar de la educación secundaria en nueve ciclos escolares, 97 más lo hicieron en diez ciclos y otros 7 en once; lo que suma un total de 799 egresos de cada 1 000 en 11 ciclos escolares. Esto supone que 201 estudiantes no logran concluir la primaria y secundaria en dos ciclos adicionales a los normativos para ello, si además se incluyera el tipo educativo medio superior, el egreso oportuno sería más bajo, debido a que en éste la reprobación y desafiliación escolar son más altos. (MEJOREDU, 2023: 135-136).



Gráfica 2.2.E.16. Egreso oportuno o hasta dos ciclos escolares después del tiempo normativo por nivel educativo (2010-2011 a 2020-2021)



Nota: la suma del egreso oportuno, 1 ciclo después y 2 ciclos después puede ser diferentes del egreso total debido al redondeo de cifras.

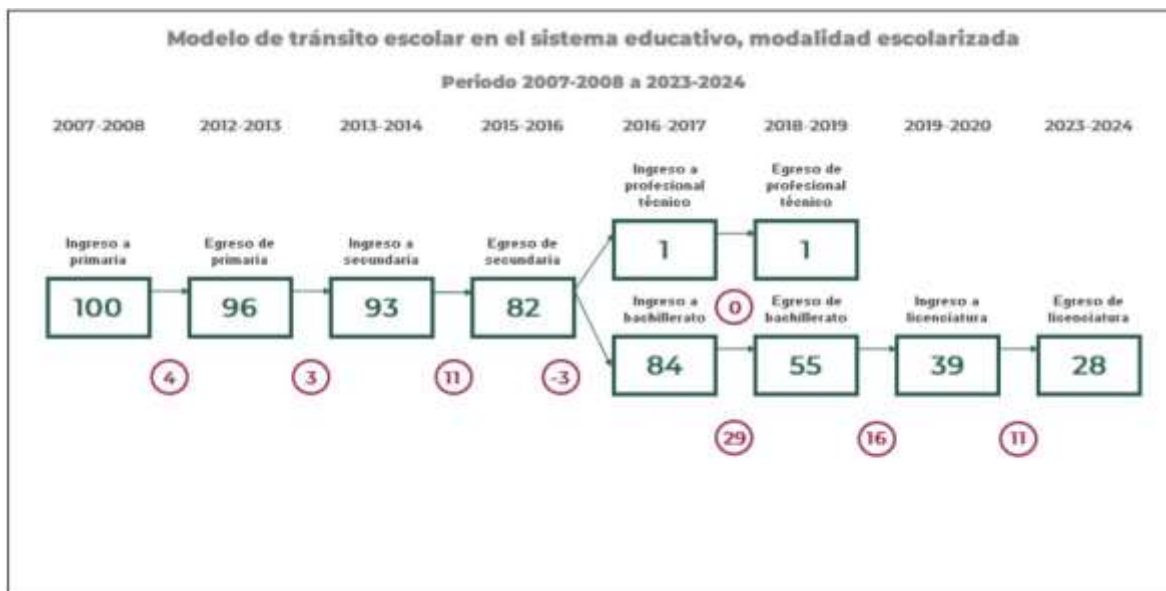
Fuente: MEJOREDU, 2023: 136

Con datos de principios de esta Administración Federal se estimaba que “aproximadamente 1.4 millones de niñas y niños en México no van a la escuela y, en el caso de los niños y niñas indígenas, 8 de cada 10 no concluyen la educación básica” (FPCI, 2017: 129, citado en CONEVAL, 2022-a: 18)²⁶. Precisamente, la población indígena tiene los porcentajes más altos de no conclusión del nivel primaria, lo anterior, aunque el país tiene casi cobertura universal de este nivel. Otra forma de observar el avance en las trayectorias escolares lo ofrece el modelo de tránsito escolar del sistema escolarizado de la SEP (2024). Es un ejercicio de simulación desde el ingreso a la primaria en el ciclo escolar 2007-2008 hasta el egreso idóneo de licenciatura en el ciclo escolar 2023-2024, pudiéndose identificar distintos itinerarios escolares, que incluyen el abandono escolar (cifras dentro de los círculos), el egreso de un estudiante de 100 como profesional técnico (en el ciclo escolar 2018-2019) y el egreso de licenciatura de 28 de 100 estudiantes en el ciclo escolar 2023-2024 (ver Esquema 2.2.E.1).

²⁶ FPCI: Foro Permanente de las Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas.



Esquema 2.2.E.1. Modelo de tránsito escolar en el sistema educativo, modalidad escolarizada



El modelo refleja el comportamiento de cada 100 estudiantes que iniciaron su educación primaria en el ciclo escolar 2007-2008, y sigue su trayectoria hasta estimar cuántos lograron terminar estudios superiores en el ciclo escolar 2023-2024. En la representación del modelo, las cifras dentro de los círculos señalan el número de estudiantes que abandonaron temporal o definitivamente sus estudios.

Fuente: SEP, 2024: 14

Con respecto a las transiciones que se presentan en todo el sistema educativo, Terigi (2010: 9 - 10) explica que un primer desafío que plantean las trayectorias escolares no encauzadas (discontinuas e incompletas o, desiguales y excluyentes) es el problema de la invisibilización en las transiciones escolares, por las interrupciones escolares que se presentan, los puntos críticos a que van dando lugar y porque se vuelven “tierra de nadie”, esto es, se genera un hueco donde se desdibuja la presencia del Estado²⁷.

²⁷ Al respecto, un estudio relevante es el de Myers y Flores (2008), quienes dicen que la experiencia que adquieren los niños al cursar el preescolar a veces no es suficiente para afrontar los cambios que presenta la educación primaria, aunque existan algunas semejanzas entre ambas, también hay diferencias importantes que pueden dificultar la adaptación de niños y niñas al nuevo entorno escolar. Esta situación representa retos y posibilidades para los niños y niñas, en especial durante los primeros meses, pero con efectos que en ocasiones pueden tener mayor persistencia en el tiempo. Se pueden presentar problemas en el aprendizaje, en la repetición, en el descontento que el niño sienta por la escuela, y adquiera un sentido de fracaso y baja auto-estima (Myers y Flores, 2008).



Incumplimiento en garantizar una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral para niñas, niños y adolescentes

Como señala la MEJOREDU (2023):

El SEN tiene una deuda pendiente desde hace varias décadas para garantizar, a cada NNAJ del país, el derecho a una educación con justicia social. En términos de cobertura, el reto es particularmente importante en los primeros niveles de la educación básica – inicial y preescolar– [...]; además, es necesario reforzar la equidad de las políticas educativas para cerrar las brechas que se aprecian en el acceso en detrimento de la población históricamente vulnerada en sus derechos –indígena, en situación de pobreza, en condición de discapacidad, entre otros–. También es necesario generar acciones para que, una vez que la población acceda a la escuela, permanezca en ella hasta concluir, al menos, los niveles obligatorios. Lo último es más palpable en secundaria y EMS, ya que la probabilidad de mantenerse estudiando disminuye conforme se avanza en los niveles educativos (MEJOREDU, 2023: 137).

Como se ha documentado a lo largo de este apartado que describe las causas y efectos del problema que dificultan la permanencia y conclusión de la educación básica, y reiterando lo señalado por MEJOREDU (2023), si bien ha habido avances en materia de acceso, permanencia y conclusión de este tipo educativo en los últimos años, sigue habiendo deudas con los grupos históricamente discriminados, especialmente la población indígena, aquella en condición de pobreza, la residente en zonas rurales, la que habita en localidades con alto y muy alto grado de marginación, que es importante atender para eliminar o al menos reducir las barreras que estos grupos poblacionales han experimentado debido a su situación de vulnerabilidad o exclusión social.

Una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral para NNA es un desafío en el que deben intervenir el Estado y la sociedad en su conjunto. Entre los aspectos que se deben tomar en cuenta están las afectaciones producto de la pandemia por COVID-19, la cual marcó el último tercio del ciclo escolar 2019-2020, todo el 2020-2021 y el inicio del 2021-2022. Con el cierre de las escuelas y la continuidad de las actividades escolares a distancia, se vieron afectados millones de estudiantes y se acentuaron las desigualdades en el ejercicio del derecho a la educación de NNAJ (MEJOREDU, 2022: 105). En los tres ciclos escolares afectados por la pandemia la disminución fue de 1,364,591 estudiantes en educación obligatoria, esto es, 4.5% de la matrícula (MEJOREDU, 2022: 107).



Como señala MEJOREDU (2022): “Al inicio del ciclo escolar 2020-2021, las reducciones en la matrícula se presentaron principalmente en los niveles que registraban las menores tasas de cobertura escolar: inicial, preescolar y EMS”. La contingencia sanitaria “profundizó el problema de cobertura que ya existía y se vislumbra que tardará 2 o más ciclos en retomar el valor que presentaba antes de esta coyuntura” [MEJOREDU, 2022: 101] (Tabla 2.2.E.15).

Tabla 2.2.E.15. Cambios en la matrícula en educación obligatoria durante la pandemia por COVID-19

Ciclo escolar	Matrícula		
	Prescolar	Primaria	Secundaria
2019-2020	4,734,627	13,862,321	6,407,056
2020-2021	4,328,188	13,677,465	6,394,720
2021-2022	4,153,558	13,464,424	6,305,013
Variación porcentual	-12.3%	-2.9%	-1.6%

Fuente: Elaboración propia con base en datos de MEJOREDU, 2022: 106

2.3. Evolución del problema

En el apartado anterior se presentaron algunos cambios que han tenido los indicadores utilizados para explicar los efectos del problema que el Programa busca atender. En este apartado se mencionan las modificaciones que han experimentado los indicadores clave: abandono escolar y eficiencia terminal.

En cuanto a la tasa de abandono escolar en primaria en el ámbito nacional, para el ciclo escolar 2000-2001, ésta fue de 1.9% y para el ciclo 2022-2023 fue de 0.1%, mostrando una reducción de -1.8 puntos porcentuales. Doce estados tuvieron una tasa negativa de abandono escolar en el ciclo escolar 2022-2023 [SEP, sept 2023]. “En algunos casos, el indicador toma valores negativos, lo cual se debe a la presencia de alumnos de otras cohortes escolares, cuya aparición puede deberse a las reinserciones, a la migración interestatal y a la migración entre sectores de financiamiento y/o entre tipos de servicio” (INEE, 2010-b: 213).

En los dos ciclos escolares de referencia, Guerrero tuvo las tasas más altas de abandono escolar en primaria (3.8% en el ciclo escolar 2000-2001 y 1.4% en el ciclo 2022-2023), mientras que Baja California Sur mantuvo la segunda menor tasa de abandono en ese periodo (0.7% en el ciclo escolar 2000-2001 y -1.3% en el ciclo 2022-2023). En ambos casos se observa una reducción en la tasa de abandono, registrando una diferencia de 2.5 y 2.0 puntos porcentuales, respectivamente (Tabla 2.3.1) (SEP, 2024b).



Las tasas de eficiencia terminal en primaria a nivel nacional fueron de 86.3% (ciclo escolar 2000-2001) y de 97.7% (ciclo escolar 2022-2023), incrementándose en 11.4 puntos porcentuales del primer ciclo al último. Tanto en los estados con mayor eficiencia terminal, como en los de menor, hubo incrementos de varios puntos porcentuales en este indicador, destacando los casos de Sinaloa y Guerrero, con un incremento de 17.5 y 21.6 puntos porcentuales, respectivamente (ídem.).

Tabla 2.3.1. Abandono escolar y eficiencia terminal en primaria por entidad federativa seleccionada (2000-2001 y 2022-2023)

	Entidad	Abandono			Eficiencia terminal		
		2000-2001	2022-2023	Puntos porcentuales	2000-2001	2022-2023	Puntos porcentuales
Menor	Tlax	0.4	-0.1	-0.5	97.5	100.4	2.9
	BCS	0.7	-1.3	-2.0	98.9	105.0	6.1
	Qro	0.8	-0.6	-1.4	95.4	102.0	6.6
Nacional		1.9	0.1	-1.8	86.3	97.7	11.4
Mayor	Sin	3.3	-0.2	-3.5	83.3	100.8	17.5
	Mich	3.5	1.0	-2.5	80.8	92.2	11.4
	Gro	3.8	1.4	-2.4	74.2	95.7	21.6

Fuente: Elaboración propia con base en los datos estadísticos de la SEP, 2024b..

Para los ciclos escolares más recientes, de acuerdo con las cifras de la SEP (sept 2023), el indicador de abandono en primaria a nivel nacional ha seguido la tendencia a la baja, con 0.1% para el ciclo 2022-2023, mientras que el indicador de eficiencia terminal en primaria a nivel nacional ha recuperado los valores previos a la pandemia, con más de 97% en el ciclo escolar 2022-2023 (Tabla 2.3.2) (SEP, 2024b).

Tabla 2.3.2. Abandono escolar y Eficiencia terminal en primaria (2018-2019 a 2022-2023)

	Abandono Escolar	Eficiencia terminal
2018-2019	0.7	96.2
2019-2020	0.4	96.0
2020-2021	0.5	96.7
2021-2022	0.2	96.1
2022-2023	0.1	97.7

Fuente: Elaboración propia con base en los datos estadísticos de la SEP, 2024b.

En cuanto a la tasa de abandono escolar en secundaria en el ámbito nacional, para el ciclo escolar 2000-2001 fue de 8.3% y para el ciclo 2022-2023 de 3.2%, mostrando una reducción de 5.1 puntos



porcentuales. Jalisco, Michoacán y Guerrero tuvieron altas tasas de abandono escolar en el ciclo escolar 2000-2001; sin embargo, para el ciclo escolar 2022-2023, Jalisco y Guerrero fueron los estados que mejoraron en mayor proporción sus tasas de abandono al reducirlas en 6.2 y 7.8 puntos porcentuales, respectivamente (ver Tabla 2.3.3) (SEP, 2024b).

Las tasas de eficiencia terminal en secundaria a nivel nacional fueron de 74.9% (ciclo escolar 2000-2001) y de 89.0% (ciclo escolar 2022-2023), incrementándose en 14.1 puntos porcentuales de un ciclo al otro. Tanto en los estados con mayor eficiencia terminal, como en los de menor, hubo incrementos de varios puntos porcentuales en este indicador, destacando el caso de Baja California (22.1 puntos porcentuales) y, en contraparte, Morelos registró el incremento de menor proporción (5.2 puntos porcentuales) (Ídem.).

Tabla 2.3.3. Abandono escolar y eficiencia terminal en secundaria por entidad federativa seleccionada (2000-2001 y 2022-2023)

	Entidad	Abandono escolar			Eficiencia terminal		
		2000-2001	2022-2023	Puntos porcentuales	2000-2001	2022-2023	Puntos porcentuales
Menor	NL	5.9	3.6	-2.3	81.9	90.7	8.8
	Hgo	6.0	2.2	-3.8	81.2	92.3	11.2
	Mor	6.1	3.8	-2.3	82.0	87.2	5.2
Nacional		8.3	3.2	-5.1	74.9	89.0	14.1
Mayor	Jal	11.0	4.7	-6.2	69.6	87.9	18.3
	Mich	11.1	5.8	-5.3	71.5	80.2	8.7
	Gro	12.0	4.1	-7.8	68.2	87.6	19.4

Fuente: Elaboración propia con base en los datos estadísticos de la SEP, 2024b.

En los ciclos escolares más recientes, el indicador de abandono escolar en secundaria a nivel nacional ha presentado un comportamiento inusual, pues hasta el ciclo escolar 2020-2021 había mostrado una tendencia a la baja, la cual se interrumpió a partir del ciclo siguiente y en el último ciclo escolar (2022-2023) el indicador vuelve a descender. Por su parte, el indicador de eficiencia terminal en secundaria ha seguido incrementándose durante los ciclos escolares más recientes sin embargo, mostró un ligero retroceso en el último año al colocarse en 89% en el ciclo escolar 2022-2023 (Tabla 2.3.4) (SEP, 2024b)

Tabla 2.3.4. Abandono escolar y Eficiencia terminal en secundaria (2018-2019 a 2022-2023)

Ciclo Escolar	Abandono escolar	Eficiencia terminal
---------------	------------------	---------------------



2018-2019	4.8	86.3
2019-2020	2.7	88.5
2020-2021	2.9	91.0
2021/2022	3.9	91.0
2022-2023	3.2	89.0

Fuente: Elaboración propia con base en los datos estadísticos de la SEP, 2024b.

2.4. Experiencias de atención

2.4.1. Experiencias nacionales de atención

Progres-Oportunidades-PROSPERA (P-O-P)

El Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progres-Oportunidades) nació el 8 de agosto de 1997, con el propósito de apoyar a las familias de localidades rurales en pobreza para ampliar sus oportunidades y capacidades de educación, salud y alimentación. Estos fueron los tres factores en los que se identificaron los obstáculos que enfrentaban las familias en condición de pobreza extrema, por lo que era necesaria su atención integral a través de la inversión en capital humano, para remontar con ello las restricciones que enfrentaban estos hogares y evitar su transmisión entre generaciones. En educación se buscó dar respuesta a los problemas de baja escolaridad, reprobación y deserción escolar temprana desde tercero de primaria, mismos que se acentúan a partir de secundaria en particular para el caso de las niñas (Progres-Oportunidades, 1997. Citado en Yaschine, 2019: 36).

En el tema educativo, para lograr su objetivo, el programa entregó apoyos monetarios y en especie tales como, becas educativas desde tercero de primaria hasta tercero de secundaria con montos mayores para las niñas a partir de secundaria, y un paquete de útiles escolares o apoyos para su adquisición. Las becas se otorgaron bimestralmente. En el año 2001 inició la entrega de becas para la EMS, manteniendo los montos diferenciados a favor de las mujeres. Las becas y apoyos de educación superior fueron incorporadas en 2016.

En 2002 Progres-Oportunidades es sustituido por el Programa de Desarrollo Humano Oportunidades (Oportunidades). A partir de este cambio se fortaleció la expansión a zonas semi-urbanas y urbanas, lo que significó modificaciones a la forma de gestión y se agregaron nuevos apoyos. Sin embargo, permaneció el objetivo original.

Oportunidades dio paso en 2014 a PROSPERA Programa de Inclusión Social (PROSPERA). Como sus antecesores, PROSPERA buscó contribuir al desarrollo de capacidades mediante los tres componentes ya mencionados (educación, salud y alimentación), adicionando el refuerzo en la atención y las



acciones de coordinación para lograr el acceso a los derechos sociales. Lo anterior se tradujo en el Componente de Vinculación, que se propuso el acceso de las familias beneficiarias a programas o acciones que contribuyeran al disfrute de los derechos sociales, mediante acciones de coordinación interinstitucional para la inclusión productiva, laboral, financiera y social.

PROSPERA entregó becas educativas, mediante apoyos monetarios crecientes para niñas, niños y jóvenes en primaria, secundaria, EMS y superior, con el fin de fomentar su inscripción, asistencia regular a la escuela, y su terminación. Desde sus inicios Progres-Oportunidades-PROSPERA (P-O-P) entregó las becas de primaria a partir del tercer grado escolar, ello implicó que los menores estudiantes de preescolar y de los primeros dos años de educación primaria estuvieron excluidos de recibir apoyos educativos. Para remediar la situación de ambos grupos de menores, a partir del año 2010 Oportunidades creó el apoyo monetario Infantil Vivir Mejor el cual se otorgó a los menores desde los 0 a los 9 años. Asimismo, en la etapa de Oportunidades se realizó y evaluó un piloto de educación inicial no escolarizada (PEI-CONAFE), el cual comentaremos al final de este numeral.

El P-O-P estuvo vigente de 1997 a los primeros meses de 2019. La evolución de su cobertura y presupuesto fue un indicador de su continuidad y la relevancia que tuvo para la política social nacional (Yaschine (2019).

En sus inicios, y tal como se ha dicho, P-O-P “se dirigió a la población asentada en las localidades rurales del país, donde, acorde con su diagnóstico, el 60% de los hogares experimentaban pobreza extrema, con una profundidad que era siete veces mayor que en el medio urbano” (Progres-Oportunidades, 1997: 10. Citado en Yaschine, 2019: 36). El IFPRI (2000) señaló que: “A fines de 1999, la cobertura de Progres-Oportunidades era de alrededor de 2.6 millones de familias, casi 40 por ciento de las familias que habitan el medio rural, lo que representa una novena parte del total de las familias de México” [p. 7]. De acuerdo con otras fuentes de información, serían más bien 2.3 millones de familias aproximadamente.

Un cambio importante fue “la expansión de la cobertura del programa a localidades semiurbanas y urbanas, con el mismo modelo de intervención utilizado para el medio rural” (Yaschine, 2019: 40).

En la siguiente tabla (núm. 2.4.1) se pueden observar varios indicadores globales de la cobertura de P-O-P en años seleccionados, así como las tasas de crecimiento anual (en porcentajes) que experimentaron en períodos sexenales, desde su inicio hasta el cese de sus operaciones. Las mayores tasas de crecimiento se presentan al inicio del programa en varios de los indicadores incluidos. Una excepción importante fue el indicador de familias beneficiarias en zonas urbanas, cuyo incremento notable se presentó en los primeros años del sexenio foxista.



Tabla 2.4.1. Indicadores globales de cobertura P-O-P (años seleccionados)

Concepto	Años seleccionados					Tasas de crecimiento			
	1997	2000	2006	2012	2018 ^{P/}	(1997-2000)	(2000-2006)	(2006-2012)	(2012-2018)
Familias benef. (Miles)	300,7	2.476,4	5.000,0	5.845,1	6.869,1	101,9%	12,4%	2,6%	2,7%
- Zonas rurales	300,7	2.129,8	3.462,0	3.539,6	3.490,9	92,0%	8,4%	0,4%	-0,2%
- Zonas semiurbanas	0	341,6	854,0	1.097,6	1.421,1		16,5%	4,3%	4,4%
- Zonas urbanas	0	5,0	684,0	1.207,8	1.957,1		127,0%	9,9%	8,4%
Personas benef. (Miles)	N.D.	13.155,0	23.794,9	25.631,3	28.028,4		10,4%	1,2%	1,5%
Estados	12	31	32	32	32	37,2%	0,5%	0,0%	0,0%
Municipios	357	2.166	2.441	2.449	2.457	82,4%	2,0%	0,1%	0,1%
Localidades	6.344	53.232	92.672	105.588	113.586	103,2%	9,7%	2,2%	1,2%

^{P/} Cifras preliminares a junio.

Fuente: elaboración propia con base en la Secretaría de Desarrollo Social y Coordinación Nacional de PROSPERA Programa de Inclusión Social.

En términos territoriales, la cobertura de P-O-P fue muy amplia desde el principio. En el 2000, el Programa operaba en más de 50 mil localidades, en más de 2 mil municipios y 31 estados.

“[E]l presupuesto de Progres, que era de casi \$777 millones en 1999, representaba 0.2 por ciento del PIB de México” (IFPRI, 2000: 7). El presupuesto ejercido siempre se incrementó, así como el porcentaje que tuvo con respecto al gasto federal programable (Ordoñez y Silva, 2019) (Tabla 2.4.2).

Tabla 2.4.2. Presupuesto P-O-P (años seleccionados)

Concepto	Presupuesto ejercido (millones de pesos)		Porcentaje del gasto federal programable
	Nominal	Constante (2010=100)	
1997	465,8	1.051,5	0,09
2000	9.568,9	14.908,9	1,12
2006	33.525,7	40.174,0	2,01
2010	57.348,9	57.497,2	2,17
2012	66.566,7	62.069,2	2,13
2017	79.569,9	62.709,8	2,24

Fuente: Ordoñez y Silva, 2019: 97

Mientras que la evolución de becarios de P-O-P muestra una tendencia semejante a la correspondiente a la expansión de la cobertura del programa:



“el número total de becarios creció de forma acelerada durante los primeros años y se estabilizó en torno a los cinco millones a partir del ciclo escolar 2004-2005, para tener un incremento en el ciclo 2011-2012 y estabilizarse alrededor de los seis millones de becarios. Se observa también que la proporción de hombres y mujeres es semejante en los tres niveles escolares (primaria, secundaria y EMS) y que el número de becarios se reduce conforme aumenta el nivel educativo” (Yaschine, 2019: 48. Paréntesis agregado).

De acuerdo con información presentada por Yaschine (2019: 49), el incremento de becarios en el ciclo escolar 2011-2012 se presentó en el nivel de primaria, lo que hace pensar que se pudo deber a que, para el ejercicio fiscal 2012, el programa dispuso en sus ROP que se podrían otorgar becas educativas a menores de 18 años inscritos en primero y segundo grados de primaria, en el caso de localidades menores de 2,500 habitantes.

En breve, “la evolución del componente educativo a lo largo del tiempo se ha traducido en una ampliación de los apoyos del programa para la permanencia y prolongación de la trayectoria educativa de los niños y jóvenes beneficiarios (Yaschine, 2019: 47). Situación de la que dio cuenta la evaluación externa realizada a P-O-P todo el tiempo que estuvo vigente. Además, las evaluaciones realizadas tuvieron un papel fundamental en la mejora e innovaciones al programa.

A continuación, se mencionarán, en orden cronológico, las evaluaciones externas referidas principalmente a educación básica, en las cuales pueden identificarse áreas de oportunidad, así como varios de sus efectos. En el año 2000, se presentaron los resultados de la evaluación del impacto de Progresá en zonas rurales (IFPRI, 2000). La evaluación encontró incrementos significativos en la inscripción a la escuela de niños y niñas, en particular de éstas últimas y, sobre todo, a nivel de secundaria (Schultz 2000^a, citado en IFPRI, 2000). Asimismo, se halló que el índice de inscripción era mayor entre los niños que habían terminado el sexto grado y que podían inscribirse en la secundaria, muchos de ellos, en especial las niñas, continuaban hacia la secundaria. Gran parte del impacto positivo sobre las inscripciones escolares se debía al incremento en las tasas de permanencia, más que en reincorporar a quienes habían dejado la escuela a nivel primaria y secundaria.

En 2008 Oportunidades presentó los resultados de la Evaluación Externa a diez años de la intervención en zonas rurales (1997-2007), que estuvo a cargo del INSP y el CIESAS (2008). En el área de educación se mostraron resultados en cuanto a la prueba Enlace 2007 entre los que hay que mencionar los siguientes: i) las brechas eran desfavorables a los becarios del programa con respecto a los no



becarios, en todas las modalidades de primaria y secundaria; ii) los becarios indígenas del programa tuvieron resultados más desventajosos que los becarios no indígenas, en particular en las modalidades de educación indígena en primaria; iii) los resultados del aprendizaje fueron extremadamente bajos en las primarias indígenas, las escuelas multigrado y los cursos comunitarios de CONAFE iv) las escuelas primarias con mayor población de becarios obtuvieron los menores puntajes con respecto a las que tenían menor densidad de becarios; v) las becarias obtuvieron puntajes superiores a los becarios, tanto en matemáticas como en español; y vi) aproximadamente una quinta parte de los becarios se ubicó en los tres deciles de mejores puntajes obtenidos en la prueba, a pesar de las limitantes y desventajas que enfrentan con respecto a otros estudiantes del país (Mancera, Serna y Priede, 2008).

En el tema de logros educativos hubo una importante área de oportunidad, la cual requería de la coordinación interinstitucional de P-O-P con otras instancias educativas gubernamentales federales y estatales.

Otro estudio realizado en menores entre 7 y 11 años de edad tuvo como finalidad proporcionar evidencia del cumplimiento de los objetivos de Oportunidades, una década después que inició operaciones, en niños pobres de zonas rurales que estuvieron expuestos al programa durante la ventana crítica de oportunidad para el desarrollo infantil, es decir, cuando tenían menos de 36 meses de edad. Se midieron efectos en la educación a través de la tasa de progresión de grado, grados alcanzados y habilidad para leer y escribir, entre algunos otros temas. Se encontró un impacto positivo y significativo nueve años después de la exposición, en particular, en la reducción de los problemas conductuales en aproximadamente 0.15 desviaciones estándar (DE) y mejora del desarrollo lingüístico en cerca de 0.10 (DE) para los niños nacidos dentro de Oportunidades. Al mismo tiempo, no se encontró evidencia de impactos en varios indicadores en niños en edad escolar como conocimientos, estado nutricional o logro educativo (Behrman et al., 2008).

En la misma evaluación a cargo del INSP y el CIESAS (2008), también se desarrolló un estudio etnográfico en 4 regiones geográficas y étnicas diferentes, para examinar efectos del componente educativo en grupos poblacionales cuya edad corresponde a la EMS. Se encontró un impacto importante en la escolaridad de los becarios, observando el mayor incremento entre los indígenas, y en especial del sexo femenino. Las jóvenes indígenas que eran becarias al momento del estudio o lo habían sido, ostentaban las trayectorias escolares más largas y los niveles más altos de escolaridad. La brecha generacional en escolaridad había aumentado en todos los casos, pero el mayor impacto se



observó entre los indígenas y sobre todo entre las madres y las hijas de este grupo poblacional (González, 2008).

Un estudio más, realizado en jóvenes de 19 a 22 años de zonas rurales y que para 2007 habían sido beneficiarios del programa durante casi una década, se propuso evaluar el grado en que el Programa favoreció su educación, revisando el logro escolar y el desempeño en las pruebas cognitivas. El análisis principal se centró en los jóvenes que tenían de 17 a 22 años en 2007. Los resultados confirmaron un incremento importante en los grados de escolaridad alcanzados por los jóvenes, tanto hombres como mujeres, aunque en ellas pareció ser un poco mayor. Lo anterior, según los autores, pudo haber reflejado más diferencias por migración selectiva/tasas de respuesta diferenciales por género, dado que los resultados se basaron únicamente en individuos que fueron entrevistados personalmente en su localidad de origen. También se examinaron los impactos en escolaridad distinguiendo entre jóvenes indígenas y no indígenas. Estos resultados mostraron impactos importantes y positivos en jóvenes indígenas que para la muestra analizada son tan altos o mayores que los obtenidos para los no indígenas. En general, los incrementos en escolaridad reflejaron una mejoría tanto en la proporción de aquellos que ingresaron y terminaron la secundaria como en los que ingresaron a la preparatoria (Parker y Berhman, 2008).

También durante la etapa de Oportunidades, se realizaron esfuerzos para crear sinergias entre el Programa de Educación Inicial no Escolarizada del CONAFE (PEI-CONAFE) y los menores de familias beneficiarias. Entre 2008 y 2012 se llevó a cabo el piloto y la evaluación de este proyecto (INSP, 2012). En él se evaluó si la adición de la estimulación temprana utilizando el PEI-CONAFE en población beneficiaria de Oportunidades de zonas rurales, proporcionaba beneficios adicionales para la nutrición, salud y desarrollo de niños de 0 a 18 meses de edad. El piloto se realizó en los estados de Chiapas, Oaxaca y Puebla en localidades con alta densidad de población beneficiaria de Oportunidades, con población predominantemente indígena y con mayor prevalencia y severidad en el rezago del estado de nutrición de los menores.

Los resultados proveyeron evidencia que la intervención del PEI CONAFE favorecía de manera significativa el desarrollo de los niños beneficiarios tanto de localidades indígenas como de no-indígenas, y prevenía el atraso en el crecimiento en los primeros años de vida en los menores residentes de localidades no-indígenas. Los resultados resaltaron la precaria situación nutricional en la que viven niños y niñas en este tipo de localidades. Más de la mitad de menores de 3 a 4 años de edad que residen en las localidades indígenas estudiadas tienen talla baja, demostrando la inequidad que existe en su situación nutricional, y que también afecta a los niños en pobreza extrema en las



localidades de alta marginación del sur del país (INSP, 2012). En la historia de P-O-P, esta fue la intervención más relevante en el tema de educación inicial, si bien hubo esfuerzos posteriores por incluir intervenciones al respecto.

B. Programa Nacional de Becas (PNB)

El Programa Nacional de Becas (PNB) surge en 2014, aunque le anteceden las acciones de distintos organismos adscritos al sector educativo que entregaban becas o estímulos hasta el 2008 y, de manera más directa, la creación del Programa de Becas (U018) en 2009 (CIDE-CLEAR, 2015). En 2019 el PNB operó en dos dependencias: SEP y CULTURA. Pero, en el PPEF 2020 ya no tuvo asignado presupuesto en esta dependencia; permanece en aquella y ha cambiado su nombre al Programa de Becas Elisa Acuña (CONEVAL, s.f.-a: 11).

El PNB aglutinaba a la mayoría de becas que otorga el Gobierno Federal, por ello su objetivo general fue “Favorecer el acceso, la permanencia, egreso y/o la superación académica e investigación de los estudiantes de nivel básico, medio superior y superior, egresados/as y/o docentes, personal académico y profesores/as investigadores/as, y directores/as que participan en el Sistema Educativo Nacional, mediante una beca (SEP, 2017-c).

La población objetivo fueron los estudiantes, recién egresados/as y/o docentes, personal académico y profesores/as investigadores/as y personal con funciones de dirección (directores/as) de instituciones del sistema educativo nacional de todos los tipos educativos, estableciendo criterios para la igualdad de género, sin distinción de condición física, social, cultural o étnica, para contribuir a reducir las desigualdades económicas, culturales y sociales entre mujeres y hombres (SEP, 2017-c). En las ROP, en particular sus anexos y convocatorias, se especificaban las categorías y tipos de becas²⁸ que se podían asignar, los requisitos para recibirlas, y los apoyos monetarios y en especie que se entregaban.

La cobertura del programa fue a nivel nacional y aplicó en las 32 entidades federativas. Las becas podían renovarse siempre que los recursos públicos federales lo permitieran y el beneficiario/a cumpliera con los requisitos establecidos. Ninguna persona podía recibir más de una beca simultáneamente para el mismo fin, con excepción de las beneficiarias del Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas incorporadas en PROSPERA cursando la EMS.

²⁸ De acuerdo con las ROP 2014, el PNB otorgaba 105 tipos de becas en una gran variedad de modalidades, cuya distribución fue como sigue: 38% correspondían a nivel superior, 19% a nivel posgrado, 16% a nivel media superior, 11% de multinivel (media superior y superior) y 2% a nivel básico (CIDE-CLEAR, 2015: 5).



En 2015, se realizó la Evaluación de Diseño del PNB. En las conclusiones se plantean tanto aspectos positivos como las carencias del programa. Así, se señala que el programa respondió a los objetivos y metas de la planeación nacional; que los procedimientos para la recepción, registro y trámite de las solicitudes estuvieron sistematizados, eran claros y públicos en las ROP, y existe información que permite identificar a los beneficiarios. Sin embargo, esta información es generada y administrada por cada instancia ejecutora. Esta heterogeneidad en el manejo de la información dificulta la creación y gestión de un padrón de beneficiarios que posibilite su análisis y la caracterización de la población atendida (CIDE-CLEAR, 2015).

Mientras que en una evaluación de procesos, realizada con posterioridad, se menciona lo siguiente:

“La fusión en el PNB de muchos programas de becas, con becas distintas, que operan a diferentes niveles, y tienen distintas poblaciones objetivo representa un problema para la integración de la MIR. No hay coherencia vertical en ella. Además, se fusionan diferentes becas, operadas por distintas IE (instituciones educativas) en un solo indicador, lo que puede provocar inconsistencias en la producción de los indicadores comunes” (Insad, 2017. Paréntesis agregado)²⁹.

Por otra parte, para educación básica, el PNB tuvo principalmente dos becas para la categoría de estudiantes en situación de pobreza y vulnerabilidad: (i) la Beca para que integrantes de grupos en contextos y situación de vulnerabilidad (personas indígenas, personas afrodescendientes, personas con alguna discapacidad, madres y padres jefes de familia y madres jóvenes y jóvenes embarazadas) realicen sus estudios, en específico las Becas de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas (antes Promajoven) del PNB y (ii) la Beca de manutención, en concreto la Beca Acércate a tu Escuela (BATE) (SEP, 2017-c). Antes de 2014, estos programas ya estaban operando, aunque con diferentes nombres.

El PNB también otorgó becas a víctimas del delito y de violaciones a derechos humanos, que, en educación básica, además de comprender las dos becas ya mencionadas, incluyó la beca para la atención de contingencias o planes a nivel nacional o regional.

Las becas para Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas se han integrado al Pp S243 Elisa Acuña.

²⁹ “Por ejemplo, el indicador porcentaje de niños que permanecen en los servicios educativos de tipo básico respecto del total que reciben beca el mismo año es común a CONAFE y a PROMAJOVEN. Cada uno de estas IE reporta el indicador respecto a las metas de su competencia (CONAFE reporta el porcentaje de niños que permanecen en los servicios educativos de tipo básico y reciben beca). Pero no se sabe cómo es que la SEP integra ambos indicadores (que son dos indicadores de porcentaje) en un porcentaje global” (Insad, 2017).



C. Programa de Apoyo a la Educación Indígena (PAEI)

El Programa de Albergues Escolares Indígenas arranca en 1972 y cambia de denominación en 2014, dando lugar al Programa de Apoyo a la Educación Indígena (PAEI). Para efectos de este trabajo y dado que las siglas de ambos programas son iguales, al primero se hará referencia como PAEI-p, cuando ello sea necesario. Con la modificación del nombre surgen algunas dudas acerca de los cambios de fondo que subyacen en la concepción del problema y la intervención que se requiere para incidir en él, con las modalidades de atención que se han implementado.

Cabe decir que los primeros antecedentes del PAEI-p /PAEI se remontan a varias décadas atrás, por ejemplo con “la casa del pueblo”, las “Misiones Culturales, entre otras, y responden a las distintas visiones institucionales que se han tenido para atender a las necesidades educativas de la población indígena (INPI, 2020; UAM, 2006). Se trata de un modelo asistencial de larga duración³⁰.

La CDI, INPI desde 2019, ha sido la entidad responsable del PAEI /PAEI-p. A través del tiempo sus modalidades de atención presentan ciertas variaciones³¹. En 2024 considera las siguientes, que abarcan los diferentes niveles educativos de la población que atiende (Tabla 2.4.3):

Tabla 2.4.3. Modalidades de atención del PAEI

Modalidad de atención	Alimentación	Hospedaje	Actividades complementarias	Administra y opera
a) Casa Escolar de la Niñez Indígena	X	X	X	INPI
b) Comedor Escolar de la Niñez Indígena	X	-	X	INPI
c) Casa Comunitaria del Estudiante Indígena	X	X	X	Instancias comunitarias y, en algunos casos debidamente justificados, instancias municipales y estatales.
d) Comedor Comunitario del Estudiante Indígena	X	-	X	

³⁰ Se reconoce que es un programa sui géneris en su ámbito de atención al rezago social indígena, debido a que surgió a finales de los años 30 y “su operación actual encierra toda una historia de reivindicaciones sociales en el ámbito indígena, así como diversas concepciones de cómo incidir en el desarrollo a los pueblos y comunidades indígenas, hasta llegar en apenas fechas muy recientes al reconocimiento de sus derechos en la Constitución del país y en la legislación nacional en su conjunto” (UACH, 2008).

³¹ En 2007, las modalidades de atención fueron los albergues escolares y albergues comunitarios, que en realidad se trataba de dos subprogramas con ofertas distintas y poblaciones diferenciadas, según la UACH (2008). Asimismo, “Destacan los cambios efectuados en las modalidades de atención, estableciendo estrategias diferenciadas. Hasta el año 2006 contaban sólo con dos: albergues escolares y albergues comunitarios, hoy, se cuenta además con la figura de comedor escolar y tres tipos de atención en la modalidad comunitaria: albergue, albergue familiar y comedor” (UACH, 2008).



Modalidad de atención	Alimentación	Hospedaje	Actividades complementarias	Administra y opera
e) Casa Universitaria Indígena	X	X	X	INPI
f) Comedor Universitario Indígena	X	-	X	INPI
b) Apoyos complementarios para la Educación Superior (Licenciatura o equivalente y Maestría) y Titulación para estudiantes indígenas y afromexicanos de estos niveles, a fin de favorecer la continuidad, conclusión y titulación de sus respectivos estudios. Los Apoyos consisten en: apoyo económico en el Nivel Superior (Licenciatura o equivalente; apoyo económico en el Nivel Maestría; Ampliación de apoyo y Apoyo a titulación.				

Fuente: elaboración propia con base en INPI, 2024.

Con el PAEI se busca contribuir a acceso, permanencia y conclusión del grado académico y nivel educativo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes estudiantes, de 5 a 29 años de edad, pertenecientes a los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas, inscritos en escuelas públicas y comunitarias de todos los tipos y niveles, por medio de servicios de alimentación, hospedaje, apoyos y actividades complementarias, con la finalidad de coadyuvar a disminuir la deserción y el rezago educativo, garantizando el ejercicio efectivo de su derecho a la educación y fortalecimiento de su identidad cultural y lingüística (INPI, 2024).

Tal objetivo se cumplirá a través del servicio de alimentación nutricionalmente balanceada y culturalmente adecuada de las Casas y Comedores de la Niñez Indígena, Casas y Comedores Comunitarios del Estudiante Indígena, y las Casas y Comedores Universitarios Indígenas, así como de las actividades complementarias, sociales, lingüísticas y culturalmente pertinentes que se realicen en todos esos lugares. . También por medio del servicio de hospedaje de las Casas y el dotar a las Casas y Comedores de los insumos para la preparación de alimentos, así como de artículos de higiene personal. Adicional se otorgan becas económicas a estudiantes indígenas y afromexicanos de nivel superior y maestría, que permitan la continuidad, conclusión y titulación, de sus estudios (INPI, 2019).

La población objetivo son (INPI, 2024):

- NNA y jóvenes estudiantes de 5 a 29 años de edad pertenecientes a los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas, que están inscritos o asisten a escuelas públicas o comunitarias, que provienen de comunidades o localidades con algún grado de marginación y que requieren servicios de alimentación, hospedaje, Apoyos y Actividades Complementarias para concluir el ciclo escolar, en particular en regiones indígenas y afromexicanas o en sedes de una Casa o Comedor.



La cobertura está definida por la ubicación geográfica de las Casas y Comedores, instalados mayoritariamente en los municipios, comunidades y localidades indígenas; e incluye las localidades en las que los jóvenes indígenas y afromexicanos, con apoyo de las becas, cursan sus estudios de nivel superior y maestría (INPI, 2019).

Asimismo, de acuerdo con las cuantificaciones del propio programa, “la población atendida está muy por debajo de la potencial y la objetivo; además no crece con el tiempo. Esto se considera preocupante aunque no puede ser atribuido al propio programa sino a los recursos disponibles, que deberían incrementarse” (CONEVAL, 2014-2015).

Sin duda, “el impacto y beneficio social del PAEI es de la más alta relevancia, muy a pesar de su escasa cobertura” (UAM, 2006: 9), a pesar de que ha tenido algunas variaciones importantes a lo largo de los años. La función social que ha realizado el PAEI hace necesario que permanezca, crezca y expanda de manera real su cobertura (UAM, 2006: 9). Es de destacar que “Fuera del albergue los niños enfrentan condiciones adversas: trabajo infantil, migración, violencia intrafamiliar, hambre y abandono, con todo el conflicto emocional que ello acarrea” (UAM, 2006: 10).

La cobertura pequeña del PAEI en relación con su población potencial apunta a la importancia de promover su ampliación. Además de la restringida cobertura, requiere solventar los problemas metodológicos que ha tenido en sus definiciones y cuantificaciones de población potencial y población objetivo³², así como en la calidad de la información de tales poblaciones y la población atendida, según modalidad de atención. Tal como se indica a continuación:

“Cada modalidad de atención tiene su propia población potencial, objetivo y atendida; sin embargo, las cifras proporcionadas para evaluar la cobertura no están desagregadas por modalidad de atención. Además, cada modalidad incluye componentes propios, lo cual hace que el seguimiento de su distribución sea particularmente complejo. En consecuencia, los registros proporcionados no permiten diferenciar cuántos beneficiarios han recibido qué tipo de apoyos” (CONEVAL, 2014-2015: 11).

También hay que considerar que: “El Programa se encuentra sujeto a la movilidad [altas y bajas] de algunos beneficiarios, lo que se traduce en un impedimento para determinar con precisión un padrón de beneficiarios programados, situación que conlleva a que durante el ejercicio fiscal existan

³² En una evaluación realizada en 2007, se dijo: “El Programa no ha establecido con claridad y precisión un método específico para determinar cuantitativamente a la población potencial, ni a la población objetivo del mismo” (UACH, 2008).



variaciones en el número de beneficiarios atendidos por el Programa, que concluyen el ciclo escolar” (INPI, página web). Podría decirse que es un problema intrínseco a la población indígena que atiende, quienes enfrentan con mayor intensidad la falta de permanencia y conclusión escolar.

Relacionado con lo expuesto: “A lo largo del periodo 2014-2016 se ha mantenido una constante en el tamaño de la infraestructura y la capacidad instalada de Casas y Comedores del Niño Indígena, lo cual ha tenido como consecuencia que el número de niños, niñas y jóvenes que han sido atendidos no presente variaciones significativas” (CONEVAL 2017).

No obstante, en 2017:

“el Programa operó con sus tres modalidades en 1,332 localidades indígenas, ubicadas en 580 municipios de 25 entidades federativas. Al 31 de diciembre de ese año se ejercieron 1,193,291.43 miles de pesos, con estos recursos se logró beneficiar a 76,344 niños y jóvenes indígenas, de los cuales 60,486 fueron atendidos en 1,061 casas y comedores del Niño Indígena y 15,858 niños y jóvenes en 2,635 casas y comedores comunitarios del Niño Indígena. Asimismo, se apoyó con cuatro mil becas a 4,789 estudiantes indígenas que cursaron estudios de nivel superior y se otorgaron 126 apoyos para titulación” (CDI, 2018).

En 2006, el PAIE-p ejerció “recursos por la cantidad de 544.5 millones de pesos para atender a 59,943 becarios en 1,081 albergues, distribuidos en 21 entidades federativas, pero principalmente concentrados en el sureste, en estados como Oaxaca, Chiapas, Guerrero y otra parte importante en el estado de Chihuahua, lo cual quiere decir que en términos globales se invirtieron poco más de ocho mil pesos anuales por becario” (UAM, 2006: 9).

En 2015 el PAEI tuvo un presupuesto asignado de 1,076.0 mdp, esto es un monto superior al reportado en el anexo 10 del PNB (699.3 mdp), lo que lo posicionó “como el segundo programa con mayor presupuesto destinado a la educación indígena” (INEE, 2017-b: 107).

En el periodo de enero a diciembre de 2019 se habían ejercido “\$ 1,238,537.11 miles de pesos beneficiando a 73,886 niños, niñas y adolescentes indígenas beneficiarios de las Casas y Comedores de la Niñez Indígena y Casas y Comedores Comunitarios del Estudiante Indígena y asimismo se benefició a 4,628 estudiantes indígenas que cursan sus estudios en el nivel superior” (INPI, página web).



Aunque se ha incrementado el presupuesto asignado de 2015 con respecto al autorizado en 2018, sigue siendo insuficiente. El INEE (2017-b) ha mencionado la necesidad de asegurar la disponibilidad de recursos para la operación del programa y, en un sentido más amplio, como puede leerse a continuación:

“no puede obviarse el hecho de que algunos de los fallos que subsisten (en el programa) reflejan la desatención que el Estado en su conjunto ha tenido para con los pueblos indígenas. Tal déficit puede observarse en los recursos que se destinan para el PAEI, que han obligado a una normatividad minimalista respecto a los compromisos que en materia educativa se tienen para con las distintas etnias indígenas del país” [UACH, 2008. Paréntesis agregado].

Ahora bien, el PAEI no amplió su capacidad instalada, pero sí “ha invertido en lo mejora de los alimentos que se brindan en las Casas, así como en el tipo de mobiliario y utensilios que se utilizan para la atención de la población objetivo” [CONEVAL 2017]. Además, “Al cierre del cuarto trimestre y a partir de la detección de necesidades de las casas y comedores del Niño Indígena, se realizaron 952 acciones de mantenimiento preventivo en igual número de casas y comedores, en 20 estados de la república, por un monto total 27.15 millones de pesos” [INPI, página web], Lo último es una situación que ya había sido reportada como indispensable de atender en evaluaciones previas, en particular si se toma en cuenta la fecha en que algunos de los albergues fueron construidos³³.

Para el ejercicio fiscal 2018 también “se autorizaron un total de 58 talleres con la finalidad de capacitar al personal que tiene a su cuidado a niños, niñas y adolescentes beneficiarios del Programa. Al término del cuarto trimestre se contó con 58 talleres realizados capacitando a 1,008 jefes, 2,202 ecónomas y 247 promotores que atienden las casas y comedores del niño indígena”, lo cual responde a la Recomendación 52/2017 emitida por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (INPI, página web).

Relacionada con la capacitación está la definición de los perfiles, parámetros e indicadores para el personal que labora en las Casas y Comedores del Niño Indígena a cargo del PAEI, pues se requiere personal con el perfil adecuado para dar asistencia y coadyuvar al desarrollo integral de la población atendida (INEE, 2017-b: 47), aunque en la fuente anterior consultada no se hace mención de este aspecto en específico.

³³ Al respecto, “varias de las Casas y Comedores datan de la década de 1940 y se ha detectado que sus condiciones son poco seguras y requieren mucho apoyo para su mejora” (DOF, 2015., citado en INEE, 2017-b).



Asimismo,

“Con la finalidad de incidir en el desarrollo de las capacidades de los beneficiarios de las Casas y Comedores del Niño Indígena se implementaron actividades formativas en materia de Tecnologías de la Información apoyadas por 178 promotores digitales, identidad cultural con 54 promotores culturales y de orientación productiva asistidas por 54 promotores formativos. Dichas actividades extraescolares se impartieron en 238 Casas y Comedores del Niño Indígena y 1 Casa Comunitaria del Niño Indígena” (INPI, página web).

Las acciones de mejora mencionadas hasta aquí responden a varias de las sugerencias incluidas en las distintas evaluaciones que se le han hecho al programa. Pero, este no cuenta con evaluaciones de impacto debido a cuestiones relacionadas con el diseño y las características del programa (CONEVAL, 2014-2015).

Entre los aspectos comprometidos en 2018 están: la “Búsqueda exhaustiva de estudios o evaluaciones nacionales e internacionales que muestren el impacto de Programas similares que permitan justificar su diseño de intervención” y “Realizar supervisiones aleatorias a las casas y comedores” (CDI, 2018).

Otras recomendaciones incluyen: “Concluir el diagnóstico para conocer los efectos de la variable género en el aprovechamiento de los bienes y servicios provistos, así como las causas de la no reinscripción en los albergues” y “Concluir el estudio para determinar la factibilidad de someter al programa a una evaluación de impacto” (CDI, 2018)

D. Programa Estancias Infantiles para Apoyar a Madres Trabajadoras (PEI)

En 2007 el proyecto piloto Casas de Atención Infantil se convirtió en el Programa de Estancias Infantiles para Apoyar a Madres Trabajadoras (PEI) (López, 2020)³⁴ y estuvo vigente hasta 2018. El PEI tuvo como objetivo general: “Contribuir a dotar de esquemas de seguridad social que protejan el bienestar socioeconómico de la población en situación de carencia o pobreza mediante el mejoramiento de las condiciones de acceso y permanencia en el mercado laboral de las madres, padres solos y tutores que trabajan, buscan empleo o estudian, mediante el acceso a los servicios de cuidado y atención

³⁴ Como parte de este proceso, “se modificó el criterio de focalización territorial a comprobación de ingresos, ya que en la práctica el primero había sido problemático, según un estudio realizado por López y Ordoñez (2006). Además, a través de una red se incorporaron servicios privados de diversa calidad, que luego se convirtió en la Red Nacional de Estancias Infantiles” (López, 2020: 17).



infantil (SEDESOL, 2017). Entre los requisitos de elegibilidad estaban: no contar con seguridad social y que el ingreso de sus hogares se encontrara por debajo de la línea de pobreza por ingreso.

Contemplaba dos vertientes:

- Subsidio a madres y padres solos para el pago de la colegiatura de la estancia infantil por cada niño o niña, con un máximo de tres por hogar en el mismo periodo, salvo que se tratara de nacimientos múltiples. El apoyo se entregaba de manera directa a la persona encargada de la Estancia Infantil; de manera adicional el padre o madre podía realizar aportes como cuota de corresponsabilidad para completar el pago de servicio que era determinada por cada Estancia Infantil. Se entregaban \$950 mensuales por niña o niño de entre 1 a 3 años 11 meses de edad, o \$1,800 si el infante presentaba alguna discapacidad y tenía entre 1 a 5 años 11 meses de edad. Con este apoyo se buscaba promover la demanda por servicios de cuidado infantil, así como la igualdad entre hombres y mujeres para la realización de actividades laborales o bien reducir el tiempo dedicado al trabajo no remunerado.
- Apoyo al impulso a los servicios de cuidado y atención infantil, dirigido a personas físicas que deseaban establecer y operar una estancia infantil o que contaban con espacios en los que se brindaba o pretendía proporcionar el servicio de cuidado y atención infantil al menos para 10 niños. El monto inicial de apoyo (por única vez) era de hasta \$70,000 para la adecuación del espacio, la compra de mobiliario, el pago de la Póliza de Seguro de Responsabilidad Civil y Daños a Terceros, y para gastos relacionados con la elaboración de un Programa Interno de Protección Civil (SEDESOL, 2017). Con esta medida el programa estimularía el desarrollo de la oferta en materia de cuidados infantiles.

El PEI operaba “en zonas urbanas, semiurbanas y rurales, con el objetivo de facilitar a madres y padres trabajadores en situación de pobreza y sin acceso a servicios de cuidado infantil el acceso y permanencia en el mercado laboral” [López, 2020: 13]. Su cobertura fue nacional; en 2017 tuvo presencia en poco más del 50% de los municipios del país (López, 2020: 14).

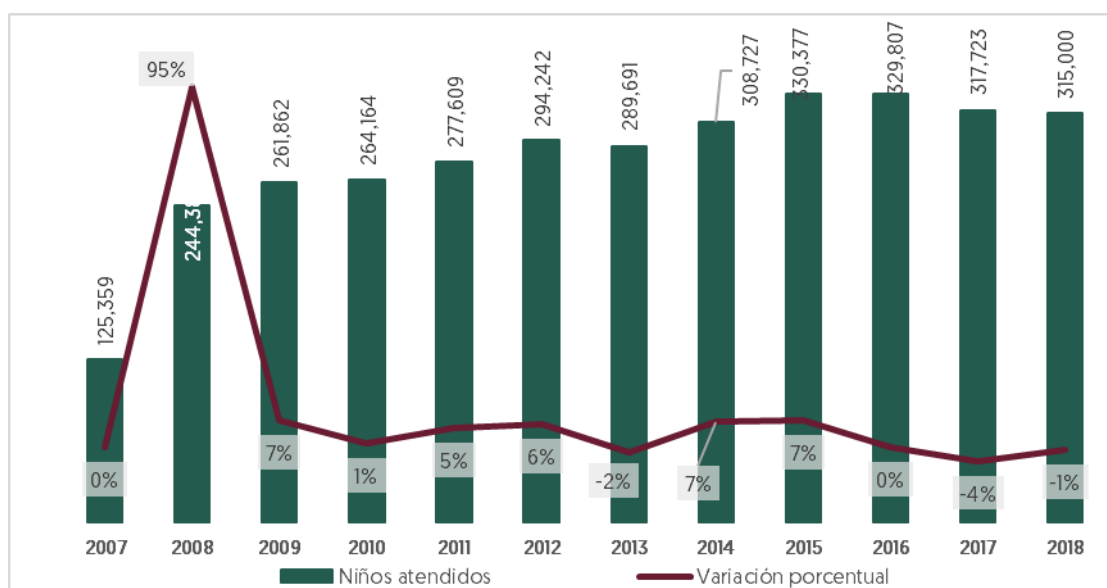
En ese año, las entidades federativas con el mayor número de beneficiarios fueron: Estado de México (12.2%), Veracruz (7.2%), Puebla (5.6%), la Ciudad de México (5.5%) y Jalisco (5.32%) (SEDESOL, 2018); esto es casi el 35% de las estancias infantiles en 2016, de acuerdo con cálculos simples realizados con información del CESOP (2016: 14). La atención a población indígena fue una asignatura pendiente.

De 2007 a 2017: las estancias en operación del PEI pasaron de 5,504 a 9,197, incrementándose en un 60% en ese lapso de tiempo, aunque su número se mantuvo relativamente constante desde el 2009;



las madres trabajadoras y padres solos beneficiarios crecieron de 114,919 a 301,454, esto es un aumento de 38%; y los niños atendidos se elevaron de 125,359 a 317,723, es decir, tuvieron un incremento de 38% (Presidencia de la República, 2017: 135)³⁵. El número de niños atendidos y sus variaciones anuales porcentuales, en el periodo mencionado, puede observarse en la Gráfica 2.4.1.

Gráfica 2.4.1. Niños atendidos – PEI (2007-2018)



Fuente: Elaboración propia con base en: Presidencia de la República, 2017: 135; y López, 2020: 13.

López (2020) señala que a pesar de la expansión que tuvieron el número de espacios en guardería, “su cobertura al número potencial de menores que pudieron haber atendido fue menor (Mexicanos Primero, 2014), pues de acuerdo con la OCDE México atiende sólo 6% de su población infantil en comparación con el promedio de los países miembros que es de 31.2%” [p. 14].

Por otro lado, en 2007 el presupuesto del PEI fue de \$1,241 millones de pesos en términos reales. De 2007 a 2012, su presupuesto aumentó en promedio 22.1 por ciento, en términos reales. De 2013 a 2018, su presupuesto se incrementó en promedio 0.02 por ciento. En 2019, tuvo una disminución de 51 por ciento, con un presupuesto de \$1,556 millones de pesos (CONEVAL, s.f.-b: 11).

La SEDESOL (2018) señala que, con más de 10 años de implementación, el PEI había logrado consolidarse como un programa social exitoso.

Tuvo varias evaluaciones, algunas de ellas se comentarán de forma breve en los siguientes párrafos.

³⁵ Estos porcentajes se calcularon con base en esta fuente.



Según las principales conclusiones de la Evaluación de Diseño 2007, realizada por el INSP, el PEI:

“estaba bien orientado en sus objetivos, en tanto que promovía el ingreso de las mujeres trabajadoras y padres solos al mercado de trabajo, a través de los subsidios y la oferta de estancias infantiles. No obstante, se recomendaba una mayor vinculación con el DIF en relación con el seguimiento de la calidad de los servicios de cuidado infantil, ya que se reconocía que un servicio de baja calidad podía tener impacto negativo en la decisión de buscar trabajo por parte de las madres” (López, 2020: 17).

Además, se identificaron “ineficiencias en la asignación de recursos, debido a dificultades en los criterios de elegibilidad de la población, por lo que se recomendaba verificar la derechohabiencia de la población que acudía al PEI a fin de evitar duplicidad de contribuciones”, y se sugería implementar un esquema especial para las áreas rurales, para respaldar la cobertura en estas zonas (López, 2020: 17).

En la Evaluación de Desempeño 2009 – 2010 se menciona que:

Existía una “buena percepción del PEI por parte de sus beneficiarias. Si bien, los aspectos relacionados con el bienestar de los niños y niñas no eran parte de los objetivos, también se apreciaron beneficios relativos a la nutrición y su desarrollo. Entre otras fortalezas se mencionó que el programa contaba con indicadores pertinentes, relevantes y confiables, y que la cobertura tenía una evolución positiva, con presencia en zonas rurales y marginadas. Además, a partir de las recomendaciones de la evaluación 2008, el DIF ofreció capacitación adecuada a las responsables de estancias, se reforzaron las condiciones de seguridad en las estancias y se establecieron mecanismos de supervisión” (López, 2020: 18).

Mientras que en el 2012, el PEI obtuvo como resultado un índice de satisfacción de sus beneficiarios de 9.27, siendo 10 el máximo valor, es decir estaban muy satisfechos del beneficio que recibían del programa. Se concluyó que “las expectativas de las madres trabajadores no se vinculan con la calidad del beneficio (apoyo económico y características de las estancias), sino más bien con el mayor tiempo disponible con el que cuentan para estudiar y trabajar, permitiéndoles una mejora en su condición de vida” (UAT, 2012: 4 y 5).

En la Evaluación de Impacto realizada por el INSP en el 2011, se identificó que el PEI tenía efectos positivos en la situación laboral de la madre: “el programa incrementó en 18% la probabilidad de



obtener empleo, seis horas semanales adicionales de trabajo por semana, así como la reducción de siete horas semanales en el tiempo que las madres dedicaban al cuidado infantil” (López, 2020: 18).

No obstante, “los autores no encontraron efectos en la estabilidad laboral de las madres, así como en su ingreso o el de sus hogares. Los autores destacan los impactos del programa en la participación económica femenina como sorprendentes debido a que se dan en un contexto de crisis internacional y alto desempleo. Por ello, sugieren que se podrían tener mejores efectos en situación de crecimiento de la economía” (López, 2020: 18).

También se encontró que menos del 0.05% de los beneficiarios reportaron usar servicios de guardería con anterioridad, esto implica que probablemente el PEI representa un nuevo espacio de cuidado infantil para las familias de bajos recursos, además se identificaron efectos positivos del programa en cuestiones adicionales para los que fue creado, por ejemplo, en el empoderamiento de las madres.

Asimismo,

“Las evaluaciones también identifican mejoras en la socialización de los infantes y diversidad de su dieta. Las niñas y niños que tienen mayor exposición al programa cuentan con mejoras en el puntaje de la escala de comunicación. Las hijas y los hijos de las titulares que no trabajaban antes de entrar al programa son los que más se benefician en cuanto al desarrollo del comportamiento individual-social y este efecto es mayor conforme aumenta la exposición al programa” (CONEVAL, s.f. b: 13).

Por su parte, Cejudo (2012: 21) concluye que: “la principal fortaleza del PEI es que promueve la igualdad de oportunidades en el mercado laboral al eliminar dos tipos de barreras importantes que enfrentan las madres trabajadoras y los padres solos: la oferta insuficiente de estancias infantiles y su alto costo” (Citado en López, 2020: 19).

Mientras que Calderón (2014) evaluó el PEI “considerando que tuvo una rápida expansión ya que en diez años logró proveer del servicio a 315 mil niños y niñas. La autora analizó el efecto de vivir en una municipalidad con espacios disponibles para participar en el PEI y ser elegible para esos espacios. Los resultados de este estudio coinciden con los de Ángeles, et. Al., (2011) en relación con la reducción del tiempo que las madres dedicaban al cuidado infantil” [Citada en López, 2020: 18]. Además, el estudio de Calderón (2014) identificó otros beneficios, como el incremento en la probabilidad de los hombres en familias elegibles de cambiar de empleo para obtener trabajos mejor pagados, así como reducir el tiempo que ellos dedicaban al cuidado de los hijos pequeños (Citada en López, 2020: 18).



El CONEVAL (2015), en la Evaluación Específica de Desempeño 2014-2015: “enfatisa que el programa se enfocaba tanto a la demanda como a la oferta, al promover la creación y consolidación de las estancias infantiles, así como la constante capacitación a su personal en distintos niveles, con el interés de proveer un servicio de calidad para el cuidado y atención de los niños y niñas, pues la calidad y características de los servicios de cuidado son un factor fundamental para incentivar su uso” López, 2020: 19).

Finalmente, “Mateo Díaz y Rodríguez-Chamussy (2017), en su estudio comparativo sobre programas de cuidado infantil en América Latina, calificaron al PEI con cinco de siete características de conveniencia que incluyen: la población objetivo, la edad de los niños, la cobertura, los horarios, la dispersión de los centros, las tarifas y el manejo de transiciones entre programas” (Citado en López, 2020: 19).

“En conjunto, las evaluaciones realizadas muestran una evolución positiva del programa en cuanto al aumento de la cobertura y a facilitar la inserción laboral femenina, en particular de las mujeres de escasos recursos. Si bien no formaba parte de una política integral que se articulara con las políticas de responsabilidades de trabajo y familia, y las políticas para el bienestar de las y los niños, sí tenía potencial para todo ello a partir de los vínculos con las políticas de salud y educación, y de las mejoras que distintas evaluaciones detectaron en cuanto a la nutrición y desarrollo de los niños” [López, 2020: 20].

Los retos que tuvo el PEI, de acuerdo con el resultado de las evaluaciones y la evidencia recabada por el CONEVAL fueron: no contempló un esquema de seguimiento de la calidad de los empleos a los que accedían los beneficiarios del programa o si en el programa podían mejorar su empleo o ingreso; si el subsidio que se entregaba a los beneficiarios era un incentivo negativo para las mujeres para no buscar empleos mejor remunerados o incrementar las horas trabajadas para poder acceder al programa; considerar el incremento de padres solos como sus beneficiarios; que el programa promoviera de manera más intensiva el desarrollo infantil según la edad de los infantes beneficiarios, así como una promoción de la salud en las estancias; es posible que la oferta fuera insuficiente para atender la demanda por servicios de cuidado y atención infantil.

El 28 de febrero del 2019 se emitieron las ROP del Programa de Apoyo para el Bienestar de las Niñas y Niños, Hijos de Madres Trabajadoras (PABNNMT) para ese ejercicio fiscal, que sustituye al PEI. El objetivo de este nuevo programa es contribuir al bienestar social e igualdad mediante el



mejoramiento de las condiciones de acceso y permanencia en el mercado laboral de las madres, padres solos o tutores que trabajan, buscan empleo o estudian para que cuenten con facilidades para obtener el cuidado y atención infantil, ello mediante la entrega de un apoyo económico para las niñas y niños a cargo de madres trabajadoras, padres solos o tutores que trabajan, buscan empleo o estudian y que no tienen acceso directo o por parentesco a los sistemas de seguridad social, en específico al cuidado y atención infantil como prestación laboral (Secretaría de Bienestar, 2019).

El programa opera a nivel nacional. La población susceptible de ser beneficiaria son las madres, padres solos o tutores que trabajan, buscan empleo o estudian, no tienen acceso al cuidado y atención infantil y que tienen bajo su cuidado al menos a una niña o niño de entre 1 año y hasta un día antes de cumplir los 4 años de edad o entre 1 año y hasta un día antes de cumplir los 6 años de edad, en casos de niñas o niños con alguna discapacidad. El Programa tendrá como prioridad para ser beneficiarias(os) a las personas que habiten en municipios indígenas, de alto rezago social, pobreza extrema y zonas con alto grado de marginación y altos índices de violencia, la zona fronteriza, así como las zonas turísticas y aquellas que generen estrategias integrales de desarrollo (Secretaría de Bienestar, 2019).

Los apoyos se entregan bimestralmente a la madre, padre o tutor por cada niña y niño a su cargo de entre 1 año y hasta un día antes de cumplir los 4 años de edad por la cantidad de 1,600.00 (mil seiscientos pesos 00/100 M.N.). A la madre, padre o tutor con niña(s) y niño(s) a su cargo con discapacidad de entre 1 año y hasta un día antes de cumplir los 6 años de edad se otorgará 3,600.00 (tres mil seiscientos pesos 00/100 M.N.) (Secretaría de Bienestar, 2019).

El PABNNMT se focaliza en territorio indígena por justicia social, para acortar las brechas de desigualdad que ha sido desfavorable a estas poblaciones. La meta programada para 2020 es de 220 mil niños y se está buscando proporcionar un cuidado integral para los mismos (STPS, 04/08/2020).



2.4.2. Experiencias internacionales de atención

A. Cambodia Education Sector Support Project – CESSP Scholarship Programme

El Proyecto de Apoyo al Sector Educativo de Camboya (Cambodia Education Sector Support Project, CESSP por sus siglas en inglés) fue desarrollado como parte de un préstamo del Banco Mundial, el cual proporcionó soporte al Programa de Apoyo al Sector Educativo del Gobierno Real. El proyecto tuvo como objetivo expandir el acceso y mejorar la calidad de los servicios educativos de primaria y el primer ciclo de enseñanza secundaria. Estuvo dividido en tres componentes, llamados: (i) habilitar el acceso equitativo a la educación; (lii) mejorar la calidad del soporte educativo; y (iii) proveer asistencia al Programa de Soporte del Sector Educativo. Uno de los subcomponentes del primer componente se llamó “Reducir las Barreras de Acceso a Niños Desaventajados”, Sus principales objetivos fueron incrementar las tasas de matriculación y reducir la repetición y las tasas de abandono escolar de niños pobres y con desventajas en el primer ciclo de enseñanza secundaria. Implicó la puesta en marcha del Programa de Becas CESSP (CSP) (Towers, 2014: 101).

En los inicios del CSP, un número de esquemas de incentivos existentes ya estaban operando a lo largo de Camboya: el Royal Government of Cambodia’s Priority Action Plan [PAP12], el Japanese Fund for Poverty Reduction (JFPR), y el Basic Education and Teaching Training (BETT) project of Belgian Technical Co-operation. Los programas CSP, JFPR, BETT y PAP12 fueron evaluados numerosas veces entre 2005 y 2010 (Towers, 2014: 101).

Inicialmente el CSP trabajó de manera cercana con los otros programas en orden de beneficiarse de las lecciones previas aprendidas. La intención era crear un programa de becas único, cohesivo y consistente administrado por el Ministerio de Educación Juventud y Deporte (MoEYS, por sus siglas en inglés). Debido a que todos los programas tuvieron un diseño muy similar, el CSP se hizo cargo de la administración del BETT y el JFPR en 2007-2008. Al mismo tiempo, el Banco Mundial se convirtió en el único donante. El BETT y el JFPR canalizaron sus fondos a otras iniciativas educativas en Camboya (Towers, 2014: 101-2).

Los Comités de Administración Local (LMCs, por sus siglas en inglés) se establecieron en las escuelas del primer ciclo de enseñanza secundaria para administrar al CSP, supervisar su implementación y garantizar una estructura transparente para la distribución de los fondos para las becas a los beneficiarios (Towers, 2014: 102).



El CSP tuvo una selección focalizada de sus beneficiarios, incentivos monetarios condicionados y un modo de implementación descentralizado. Duró cinco años, de septiembre de 2005 a julio de 2010, con un presupuesto inicial de US\$5,840,256 (MoEYS, 2009. Citado en Towers, 2014: 101).

El mecanismo de focalización del CSP fue diseñado para seleccionar a los LMCs del primer ciclo de enseñanza secundaria en las áreas más pobres de Camboya. En la práctica, esto significó que los LMCs estuvieran establecidos solo en áreas rurales y lejanas. Esto fue justificado por el hecho de que, para el período escolar 2005-2006, la tasa de transición de primaria al primer ciclo de enseñanza secundaria fue de 94% en áreas urbanas, 77% en áreas rurales y 65% en áreas remotas (Towers, 2014: 102).

La población objetivo del CSP fueron los niños, en particular las niñas, de familias pobres en grados de 6 a 9 del primer ciclo de la escuela secundaria. El proceso de focalización fue diseñado para garantizar que aproximadamente el 60% de los beneficiarios fueran niñas. Los niños de familias incluidas en el empleo del Gobierno Real de Camboya (RGC, por su ciclas en inglés) fueron excluidos del programa (Towers, 2014: 102-3).

El CSP fue responsable de entre 100 y 312 LMCs. Inicialmente, en 2005, 100 escuelas del primer ciclo de la enseñanza secundaria fueron seleccionadas para tener LMCs, y otras 50 escuelas fueron agregadas el año siguiente. En 2007 el CSP se hizo cargo de los programas BET y JFPR, lo que significó que se agregaran otros 162 LMCs, haciendo que el CSP fuera responsable de la distribución de las becas en 312 LMCs. En octubre de 2007, el CSP estuvo activo en 33% de las escuelas secundarias de Camboya en las clases de los Grados 7 a 9, aunque algunos LMCs también funcionaron en otras escuelas secundarias (Towers, 2014: 103).

La cuota de becas otorgadas para cada LMC fue aproximadamente de 30, 60 o 120 beneficiarios, dependiendo del tamaño de las escuelas secundarias del primer ciclo. Los beneficiarios del CSP recibieron una beca anual de US\$45 o US\$60, que se transfirió condicionalmente dependiendo de la inscripción escolar y la buena asistencia. Un total de 37,555 beneficiarios recibieron al menos un estipendio entre 2005 y 2007 (Towers, 2014: 103).

En la Tabla 2.4.4 se presenta el número de nuevos participantes en el período mencionado; el proceso de aplicación terminó en el año escolar 2007-2008 (Towers, 2014: 103). También se pueden observar las variaciones porcentuales que para el total del grado 7 (incluyendo BETT), fue de 70.5 del 2005 al 2006 y de 174 del 2006 al 2007. Del número total de becas en 2005 al de 2007, el incremento porcentual fue de casi 908.



Tabla 2.4.4. Número de nuevos beneficiarios del CSP

Grado escolar	2005		2006		2007		Total
	Becas	Variación porcentual	Becas	Variación porcentual	Becas	Variación porcentual	
Total - grado 7 incluye BETT	3,727	0	6,356	70.5%	17,418	174.0%	27,502
Total - grados 8-9 incluye BETT y JFPR	-	-	-	-	10,053	0	10,053
Total	3,727	-	6,356	70.5%	27,471	174.0%	37,555

Nota: esta tabla muestra el número de nuevos beneficiarios que fueron becados en octubre. No se incluyeron nuevos beneficiarios después de octubre de 2007

Fuente: CSP Scholarship Management Information System. Citado en Towers, 2014: 104. Se agregaron las variaciones porcentuales.

Asimismo, en octubre del 2007, del total de la población estudiantil inscrita en los Grados 7 al 9 en Camboya (62,005 alumnos), el 5% recibió una beca del CSP (Towers, 2014: 104).

El número de estipendios recibidos por los beneficiarios varió entre 11,358 y 87,327 en el apogeo durante el año escolar 2007-2008. Los fondos totales de las becas proporcionadas cada año osciló entre US\$197,460 al inicio del año a US\$1,618,360 en 2007-2008 (Towers, 2014: 103). En la Tabla 2.4.5 se presenta con detalle esa información para los cinco años del programa. Cuando se considera el número de estipendios, es importante notar que un beneficiario podía recibir tres estipendios en un año escolar, del grado 7 al 9, si él o ella no abandonaba el programa. La tasa anual de abandono varió entre 12 y 16% (Towers, 2014: 104).

Tabla 2.4.5. Estipendios recibidos por los beneficiarios del CSP

Información	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	Total
Número de estipendios	11,358	26,685	87,327	51,361	28,420	205,151
% Recibido por niñas	75%	70%	67%	64%	64%	67%
Cantidad recibida en la categoría de US\$45	85,110	200,715	608,610	369,470	210,245	1,474,150
Cantidad recibida en la categoría de US\$60	112,350	274,740	909,330	533,280	303,725	2,133,435
Cantidad recibida en la categoría de US\$90	0	0	100,420	43,010	0	143,430
Monto total recibido del dinero de la beca	197,460	475,455	1,618,360	945,760	513,980	3,751,015

Nota: potencialmente un estudiante recibiría tres estipendios en un año escolar si él/ella no abandonaba la escuela. En el año escolar 2007-2008, las becas del BETT y el JFPR fueron incorporadas al CSP.

Fuente: CSP Scholarship Management Information System. Citado en Towers, 2014: 104. Se agregaron las variaciones porcentuales.



El equipo de becas del Banco Mundial proporcionó soporte técnico para asistir al CSP y al MoEYS en la planeación de la implementación del programa en el primer año. El equipo propuso el diseño de ciertas características para garantizar un adecuado monitoreo de la efectividad de la beca, y los estudios de la evaluación de impacto fueran internacionalmente comparables con otros PTC financiados por el Banco Mundial. Su trabajo implicó la revisión de los borradores de los manuales operativos, el monitoreo al CSP y la conducción de numerosos estudios de evaluación (Towers, 2014: 105).

Las tareas clave de los LMCS fueron administrar al CSP y monitorear la asistencia y desempeño de los beneficiarios. Los LMCs se reunían una vez al mes y eran responsables de las siguientes tareas: monitorear el proceso de aplicación en las aulas de grado 6 de la escuela secundaria; gestionar el proceso de solicitud y puntaje de los formularios de solicitud; organizar la distribución de los estipendios a los beneficiarios; revisar y resolver los reclamos de los padres y la comunidad acerca de la implementación de los CSP; monitorear la asistencia y el desempeño académico de los beneficiarios; reportar el desempeño de los beneficiarios y la distribución de becas y fondos operativos al CST; y conducir las visitas a casas para monitorear la situación de las beneficiarias que se ausentaban por más de tres días o que tenían un pobre desempeño en la escuela (Towers, 2014: 106).

Finalmente, las escuelas primarias “de enlace” eran responsables de emprender una campaña de sensibilización para garantizar que cada estudiante de grado 6 en la escuela, junto con sus padres, fueran informados acerca del CSP. Los directores de escuela también fueron responsables de informar a quienes habían completado el grado 6 en los dos años previos, pero que no se habían matriculado en la escuela secundaria. Las escuelas tuvieron que dar a cada persona elegible la oportunidad de aplicar para una beca e instruirlos de como completar la aplicación de forma correcta (Towers, 2014: 106).

El mecanismo de focalización utilizado para la selección de los beneficiarios comprendió tres etapas (Towers, 2014: 107-10):

- i) El MoEYS seleccionaba a las escuelas del primer ciclo de enseñanza secundaria (LSS, por sus siglas en inglés), de acuerdo con las altas tasas de pobreza de las áreas que atendían, y se convertían en los LMCs. Pero, la escuela era excluida del proceso de selección si ya estaba cubierta por otro programa de becas, tal como el JFPR.
- ii) Se seleccionaba a los beneficiarios de las escuelas primarias “de enlace” que abastecían a las LSS. Cada estudiante tenía la oportunidad de aplicar en mayo antes de la



matriculación para las LSS en septiembre. Para ello, los directores de estas escuelas realizaban diversas actividades para asegurarse de que todos tuvieran una oportunidad para aplicar al programa, por ejemplo, realizaban campañas de sensibilización acerca del valor de la educación y los programas de becas en general.

Los formularios de solicitud³⁶ eran llenados en la escuela en un solo día y los maestros proporcionaban guía y explicaban cada pregunta, alentando a los estudiantes para que contestaran de manera honrada, indicándoles, además, que el MoEYS realizaría controles y que cualquiera que hiciera trampa en sus formularios de aplicación perdería su beca. El maestro leía en voz alta las respuestas de cada estudiante y en caso de haber dudas se consultaba a los padres del alumno/a. Sin embargo, el CST estuvo consciente de que era posible que los profesores del grado 6 guiaran a toda la clase para generar un puntaje alto. Por ello el proceso sería monitoreado. Y,

- iii) Los LMCs calificaban los formularios de solicitud para seleccionar a los beneficiarios. En el primer año una empresa comercial fue contratada para procesar de forma centralizada todas los formularios de solicitud. Aunque este enfoque proporcionó una excelente base sobre la cual conducir los estudios de evaluación de impacto, el costo hizo que fuera insostenible. Por lo que, en el segundo año de implementación, el CSP usó a los LMCs para calificar las aplicaciones siguiendo el modelo del JFPR y el BETT. Este nuevo procedimiento proporcionó un número de ventajas. Aun cuando el proceso de puntaje del LMC difería del proceso utilizado durante el primer año, los formularios de aplicación y la puntuación ponderada fueron las mismas. También se utilizaron las instrucciones del manual de aplicación del puntaje para garantizar que los resultados estuvieran basados en el proceso de puntaje y no en las decisiones de cualquier miembro individual. Una vez que el formulario de solicitud era calificado y firmado por el miembro del LMC responsable de ello, otro miembro hacía un doble chequeo al puntaje.

Cada pregunta del cuestionario del formato de solicitud tenía un puntaje ponderado. Las niñas recibían un puntaje extra ponderado en un intento de asegurar que el 60% de los beneficiarios fueran mujeres.

³⁶ El formulario incluía preguntas acerca del género; tamaño y composición de la familia; educación parental; características del hogar; disponibilidad de baño, agua corriente y electricidad; y propiedad de una serie de bienes duraderos del hogar. Estos aspectos estaban altamente correlacionados con la probabilidad de abandono escolar, tal como indicaba un análisis de encuestas de hogares a nivel nacional (Towers, 2014: 108).



El sistema de puntuación de las aplicaciones podría no haber ordenado el nivel de pobreza de cada hogar solicitante con plena precisión, esto porque fue diseñado según el puntaje de los niveles de pobreza de los hogares basado en factores asociados a los hogares pobres según la encuesta socioeconómica de Camboya realizada en 2004. Un mecanismo de apelación fue introducido en el segundo año para permitir las correcciones necesarias, previa revisión del caso (Towers, 2014: 111).

Evaluaciones realizadas al programa reportaron lo siguiente:

- Un considerable impacto en la vida de los beneficiarios, evidente en la probabilidad de mantenerse inscritos en las escuelas y en el trabajo por pago (Ferreira et al., 2009. Citado en Towers, 2014: 119).
- Los beneficiarios que recibieron becas de \$45 tuvieron mayor probabilidad de asistir a la escuela en el día de la visita que aquellos que no tuvieron becas; la diferencia en tasas de asistencia fue grande, alrededor de 25% (Filmer y Schady, 2009a. Citado en Towers, 2014: 119).
- El sistema de estipendios de dos niveles, en el que los beneficiarios más pobres recibieron una beca de un nivel superior (US\$60), tuvo muy poca diferencia con el otro, en el que se ofreció una beca de US\$45 (Filmer y Schady, 2009b. Citado en Towers, 2014: 119).
- Hubo un incremento significativo en la matriculación de las escuelas secundarias del primer ciclo con los LMCs, en comparación con las mismas cohortes de otras escuelas en las áreas rurales de Camboya. El CSP parece haber aumentado la tasa de matriculación en el grado 7 a un 10 por ciento más que la cifra nacional, lo que implica que el programa de becas pudo tener éxito en atraer a más estudiantes para que pasaran del grado 6 al 7. Una mayor tasa de matriculación en el grado 9 implicaba que los beneficiarios del CSP también tenían menos probabilidades de abandonar la escuela y repetir grados (Towers, 2014: 119).
- Se identificó que las tasas a las que los hombres y las mujeres progresaban entre los Grados 6 y 9 eran muy similares, lo que indicó el logro del subcomponente que buscaba reducir la brecha en la participación entre hombres y mujeres en educación, con la provisión del 60% de los importes de las becas a las chicas (Towers, 2014: 119).
- En promedio, los padres gastaron de US\$15 a US\$19 más por año en la escuela de los chicos que de las chicas. Esto constituye una diferencia considerable, dado el promedio de gastos por año que incluye a ambos. Un impacto del CSP fue que los padres incrementaron los gastos en la escolaridad de las chicas, aproximadamente de US\$7 a US\$9 para los beneficiarios del programa y de US\$3 a US\$4 para sus hermanas. Se concluye que el CSP parece haber reducido la diferencia en el gasto entre chicos y chicas aproximadamente en

B. Subsidios Condicionados a la Asistencia Escolar de Colombia

La transferencia se divide en dos tipos, como se puede ver en la Tabla 2.4.6:

³⁷ Los datos del SISBEN proveen información de varias variables del nivel familiar: educación del jefe del hogar, características físicas de la vivienda, estatus del empleo de los adultos y el ingreso familiar. También provee variables del nivel individual tales como estatus de la inscripción en el momento de la encuesta, edad, ingreso y estatus matrimonial (Barrera-Osorio et al., 2008: 12).



Tabla 2.4.6. Subsidios Condicionados Subsidios Condicionados a la Asistencia Escolar – Colombia. Tipos de subsidios

Aspecto	Subsidio Tipo 1	Subsidio Tipo 2
Objetivo	Motivar a los beneficiarios a asistir a todas las clases hasta terminar el año escolar	Además de motivar la asistencia a todas las clases durante el año escolar, tiene como objetivo incentivar el paso de los estudiantes al grado siguiente.
Valor	60.000 pesos cada dos meses (*)	60.000 pesos cada dos meses (*)
Forma de pago	El dinero se paga en su totalidad y queda a disposición del beneficiario en el momento en que se hace la consignación	40.000 pesos quedan a disposición del beneficiario al momento en que se hace la consignación y 20.000 pesos son ahorrados. El valor total del ahorro se entrega en el mes de enero del año siguiente.
Beneficiarios	Estudiantes de los grados 9o., 10o. y 11o. de la jornada diurna o su equivalente en la jornada nocturna.	Estudiantes de los grados 6o., 7o. y 8o. de la jornada diurna o su equivalente en la jornada nocturna.

Fuente: SED - Colombia, 2007: 8.

(*) Cepal, sitio Web-b, indica un valor de 80.000

Al contar con 16 años la transferencia podía ser retirada por el propio niño/a (CEPAL, sitio Web-b).

El subsidio de transporte estuvo destinado a hijos/as entre 14 y 19 años cursando 9º y 11º grado y que habitaban a más de 2 kms. del centro escolar. Se realizaba una transferencia plana, esto es, un monto fijado independientemente de la composición familiar. La entrega se hacía cada bimestre por tarjeta magnética; se efectuaba de manera anticipada. La receptora era la madre de familia (CEPAL, sitio Web-b).

Las corresponsabilidades de este subsidio era la asistencia al establecimiento educacional, con un máximo de 10 inasistencias justificadas por bimestre (CEPAL, sitio Web-b).

La transferencia la recibían los estudiantes a quienes la Secretaría de Educación (SED) asignaba cupo escolar en un colegio oficial a más de 2 kilómetros de distancia del lugar de residencia. El subsidio se asignaba por un año, renovable anualmente. En caso de que el beneficiario no asistiera al colegio, se descontaba la suma de \$2.800 por día de inasistencia (CEPAL, sitio Web-b).

El monto mínimo de COP³⁸ \$150.000 y máximo de COP \$300.000 bimestral (CEPAL, sitio Web-b).

³⁸ COP significa: Colombiano pesos.



Si bien los programas de incentivos monetarios directos han demostrado ser efectivos, todavía falta mucho por aprender acerca de las mejores maneras de diseñarlos, así como sus posibles efectos indirectos en hermanos y pares. Hasta el 2008, la mayoría de PTC habían seguido un diseño similar a PROGRESA-Oportunidades, con la entrega mensual o bimestral de las becas a los estudiantes por cumplir con una asistencia específica (generalmente el 80 por ciento por mes) o un objetivo de inscripción. En la investigación realizada por Barrera-Orsorio et al. (2008) se consideraron dos variaciones con respecto a ese programa:

- La primera, que apuntara a relajar las posibles restricciones de ahorro de las familias, como aquellas debidas a problemas de compromiso o instituciones de ahorro imperfectas. Tales restricciones de ahorro podían ser especialmente relevantes en contextos educativos debido a los grandes gastos que las familias enfrentan al comienzo de un nuevo año escolar.
- La segunda, que propusiera incentivar directamente las decisiones de los estudiantes y sus familias con respecto a la graduación y la inscripción terciaria más que solo la asistencia (p. 4).

Debido a que el diseño de investigación de los autores generó variación exógena en la exposición a los PTC dentro de la familia y las redes de amigos, también les permitió evaluar si la exposición de un niño a los incentivos monetarios tenía algún efecto indirecto en su(s) hermanos/as y pares. Aún para los no elegibles por el PTC, tanto hermanos/as como pares podían indirectamente beneficiarse e incrementar su demanda de escolaridad debido a los efectos de las redes sociales. Los hermanos/as también podían beneficiarse indirectamente por los recursos que el PTC proporcionada a su hogar. No obstante, si tales recursos no se distribuían de manera equitativa dentro del hogar, los beneficios de los hermanos/as no elegibles podían estar limitados, o peor aún, los padres podían decidir concentrar su inversión educativa en los niños elegibles, posiblemente conduciendo a resultados adversos para aquellos que no eran elegibles. Para los autores, el estudio de tales efectos indirectos era especialmente relevante para entender las restricciones financieras que muchos países en desarrollo enfrentan cuando consideran implementar PTC, y probablemente necesitan limitar la elegibilidad a ciertos grupos de edad o a los grupos de mayor riesgo (de abandono escolar) (Barrera-Orsorio et al., 2008: 4).

En específico, los autores evaluaron tres tratamientos de un piloto de este PTC colombiano (Barrera-Orsorio et al., 2008: 4 y 5):

- El tratamiento base implementado de manera muy similar a PROGRESA-Oportunidades.



- El “tratamiento de ahorro”, variando el tiempo con los fondos que fueron distribuidos a las familias, con la distribución de 2/3 de los fondos inmediatamente y la retención de los fondos restantes hasta el momento en que los estudiantes se inscribían en la escuela.
- El “tratamiento terciario”, que proporcionó a los niños el mismo bajo subsidio mensual, así como el tratamiento de ahorro, y además pago un gran subsidio para incentivar tanto la graduación como la matriculación a una institución de educación superior.

Los dos tratamientos adicionales fueron variaciones experimentales de la intervención básica con la finalidad de lograr una mejor investigación de las metas del programa mientras el costo de cada intervención aproximadamente era equivalente a la intervención básica (Barrera-Osorio et al., 2008: 9).

Para asignar esos tratamientos, los autores utilizaron un modelo de sobresuscripción en lugar de la estrategia de asignación geográfica básica utilizada en la mayoría de los estudios previos. Organizaron una gran campaña de reclutamiento y asignaron aleatoriamente unos 10,000 tratamientos a unos 17,000 niños registrados. Este modelo les permite aleatorizar a nivel de niño, generando variación dentro de las escuelas, familias y redes de amigos. Al combinar esta aleatorización con información detallada sobre los hermanos y amigos de los niños, pudieron desentrañar cómo estas oportunidades cambiaron la distribución del trabajo en el hogar y las actividades de los compañeros de los receptores (Barrera-Osorio et al., 2008: 5).

Los autores también realizaron dos mejoras metodológicas a los estudios previos de PTC basados en la educación. Para mayor detalle se sugiere revisar el reporte que elaboraron.

Los principales hallazgos de la evaluación se presentan a continuación.

Tomados juntos, todos los tratamientos de incentivos monetarios generaron cambios significativos en el comportamiento de los estudiantes directamente tratados por el programa. Los estudiantes tienen más probabilidades de asistir a la escuela (2.8 puntos porcentuales), más probabilidades de mantenerse inscritos (2.6 puntos porcentuales), más probabilidades de inscribirse en el siguiente grado (1.6 puntos porcentuales), más probabilidades de graduarse (4.0 puntos porcentuales), y más probabilidades de inscribirse en una institución terciaria (23 puntos porcentuales). Para la asistencia diaria, el efecto es mucho más fuerte para los estudiantes que no habrían alcanzado el objetivo de asistencia sin el programa (Barrera-Osorio et al., 2008: 5 y 6).

No obstante, la forma del incentivo importa de manera significativa. Simplemente cambiando el tiempo de la transferencia con el incentivo del ahorro se incrementa la inscripción tanto en



secundarias como en instituciones terciarias sobre el tratamiento básico (en 3.6 y 3.3 puntos porcentuales respectivamente) mientras no se reducen las tasas de asistencia diaria de los estudiantes a pesar de las transferencias mensuales más bajas. Comparado con el tratamiento básico, el tratamiento terciario alentó niveles más altos de asistencia diaria (3.5 puntos porcentuales más para los estudiantes con menos probabilidades de asistir) y niveles más altos de inscripción en las secundarias (3.3 puntos porcentuales) y los niveles terciarios (46 puntos porcentuales) (Barrera-Orsorio et al., 2008: 6).

También observaron importantes efectos secundarios del programa dentro de las familias y las redes de pares. Dentro de las familias, el receptor de un subsidio causó una redistribución de las oportunidades académicas y las responsabilidades del mercado de trabajo entre los miembros de la familia, y su efecto parece interactuar con las decisiones familiares acerca de que niños se inscriben en el sorteo. Sus hallazgos son consistentes con los efectos secundarios negativos del programa en la educación de los niños que fueron registrados, pero no seleccionados para el tratamiento por el sorteo. Por ejemplo, comparando los hogares que registraron dos niños, encontraron evidencia de un más bajo nivel de asistencia y más trabajo en el mercado laboral en los niños no tratados comparado con un niño/a no tratado con un hermano/a similar no tratado/a. Este efecto es particularmente fuerte en las chicas no registradas. Los resultados para los niños no registrados son más mixtos (Barrera-Orsorio et al., 2008: 6).

En contraste, encontraron que los tratamientos generaron fuertes externalidades positivas en los grupos de los pares. El tratamiento a los amigos alentó una más alta asistencia y una magnitud similar como un efecto directo. No obstante, la brecha en la asistencia declinó abruptamente en la fracción de amigos tratados – un amigo tratado tenía beneficios significativos, pero uno adicional caso no tenía efectos adicionales (Barrera-Orsorio et al., 2008: 6).

En relación con los efectos no deseados en las decisiones familiares, que el estudio identificó entre los niños tratados y sus hermanos/as no tratados/as, los autores tampoco descartan que, con el tiempo, el incremento de los recursos familiares provenientes de estas transferencias pudieran distribuyeran de manera más equitativa entre unos y otros, por lo que, de manera indudable, consideran preciso continuar investigando el papel de las familias como mediadoras en la distribución de las oportunidades educativas, en particular para el caso de las niñas (Barrera-Orsorio et al., 2008: 37).



C. Red de Protección Social de Nicaragua

La Red de Protección Social de Nicaragua funcionó del 2000 al 2006 con apoyo financiero del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y técnico del International Food Policy Research Institute (IFPRI). En su momento, fue una innovación en la que se realizó un proceso de focalización geográfica que incluyó un diseño experimental, el cual, posteriormente, permitió la realización de evaluaciones de impacto. A su término se ejecutó el programa Sistema de Atención a Crisis (SAC), que utilizó un modelo de intervención similar y en 2007 fue reemplazado por el Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional con nuevos programas con orientación productiva: Hambre Cero y Usura Cero (CEPAL, sitio Web-a).

El programa tuvo dos fases: 2000-2002 y 2003-2006. La segunda fase permitió un ajuste más fino en los componentes del programa, los mecanismos de focalización, los apoyos a la oferta, la estrategia de salida y el escenario institucional. El RUB no pudo aplicarse a nivel nacional, se limitó a cuatro municipios (CEPAL, sitio Web-a)

El programa fue responsabilidad del Fondo Social Suplementario (FSS). El organismo ejecutor de la Fase I fue el Fondo de Inversión Social de Emergencia (FISE) y en la Fase II el Ministerio de la Familia (CEPAL, sitio Web-a).

Sus fuentes de financiamiento fueron el BID, el Banco Centroamericano de Integración Económica (BCIE) y el Gobierno de Nicaragua (CEPAL, sitio Web-a).

La RSP se focalizó en familias en situación de extrema pobreza en zonas rurales, con hijos entre 7 y 13 años³⁹ que no hubieran completado el cuarto grado. El método utilizado fue 1) geográfico y 2) comprobación de medios indirecta (proxy means test). Tuvo un registro único de Beneficiarios (RUB) (CEPAL, sitio Web-a).

El programa concedía bonos al titular del hogar para mejorar la nutrición, estimular la matrícula y asistencia escolar en los grados 1 a 6 y el registro y atención en los centros de salud, además incluía un componente importante de capacitación a los padres de familia (Mesa y De Franco, 2010: 99).

La modalidad de transferencia era plana; la forma de entrega era en efectivo y su periodicidad bimestral⁴⁰. Se hacía una transferencia por familia (CEPAL, sitio Web-a).

³⁹ Algunos documentos indican la edad de 13 años y otros de 14.

⁴⁰ Aunque también se dice que era mensual o anual (99).



El RPS entregaba a su población beneficiaria bonos mensuales de US\$7 por hogar y US\$8 por hijo matriculado; el bono de salud era de US\$90 anual; US\$15 mensual para capacitación, y US\$10.14 mensual para alimentación (Moore, 2009. Citado en Mesa y De Franco, 2010: 99).

En sus dos primeros años (2000-2002), los beneficiarios del programa del programa recibían una transferencia de dinero destinada a comprar más y mejores alimentos. Las familias con hijos en edad escolar recibían tres transferencias adicionales: una por asistencia escolar, una por útiles escolares y otra que se le entregaba al maestro(a) de la escuela. Las transferencias eran bimestrales y los beneficiarios debían ir al punto de distribución más cerca para cobrarlas (Maluccio et al., 2005: 2).

En la Fase I (2000-2002) el programa tuvo una cobertura de 10,000 familias en 21 áreas en el norte del país; en la Fase II (2003-2006), 13,500 familias adicionales en comarcas donde la pobreza extrema era mayor de 45-55%. En 2005 atendió a 28,129 familias y cubría 4.7% de la población pobre total y 9.5% de la población en pobreza extrema, en 6% de los departamentos del país. El final del programa, su población beneficiaria era de 23,500 familias en extrema pobreza (Mesa y De Franco, 2010: 101).

Asimismo, para recibir la transferencia, los beneficiarios tenían que cumplir con los siguientes requisitos (Maluccio et al., 2005: 2):

- “asistir cada dos meses a los talleres de educación en la salud,
- llevar a sus hijos menores de cinco años a las citas de salud preventiva,
- asegurar la matrícula y el 85 por ciento de asistencia escolar de sus hijos entre los 7 y 14 años de edad que aún no han terminado el 4to grado y
- asegurarse de entregar a la escuela la transferencia destinada al maestro(a)”.

Las corresponsabilidades en educación incluyeron: i) la asistencia escolar de niños/as entre 7 y 13 años, con un máximo de 3 inasistencias injustificadas al mes (asistencia del 95%); y ii) el hogar debía remitir la transferencia a la oferta en educación según lo especificado (CEPAL, sitio Web-a).

Si los niños perdían más de las ausencias justificadas, se les debía proporcionar una nota del doctor para evitar ser penalizado. La transferencia se daba al hogar, de manera que si el niño no asistía a la escuela mientras que otros lo hacían, la familia perdía su transferencia para ese ciclo (CEPAL, sitio Web-a).

El criterio de egreso o salida del programa fue el límite de tiempo de permanencia. Pasado ese tiempo se seguían otorgando las transferencias a la oferta por dos años más (CEPAL, sitio Web-a).



De acuerdo con la información disponible en CEPAL (sitio Web-a), la RPS tuvo numerosas evaluaciones. Para efectos de este Diagnóstico se mencionarán algunas de ellas, retomando principalmente los efectos que en la educación fueron identificados.

Una evaluación de los dos primeros años de la RPS indica que (Maluccio et al., 2005: 3):

- Para los grados del primero al cuarto produjo un incremento de 18 puntos porcentuales en la matriculación al compararlos con el grupo control (no intervención).
- Hubo un aumento de 23 puntos porcentuales en el porcentaje de niños que regularmente asistió a la escuela (en el mes previo). La RPS atrajo a nuevos estudiantes y mejoró la asistencia entre los estudiantes que ya estaban matriculados.
- El programa ayudó a obtener un incremento de 7 puntos porcentuales en el porcentaje de niños que avanzaron al sexto grado.

Además, no se encontró diferencia cuantitativa en la matriculación o asistencia escolar por sexo. En entrevista, las personas participantes dijeron que la educación era importante para las niñas y para los niños. Aunque esto no puede ser atribuido al programa, los beneficiarios expresaron una opinión favorable a la educación y a realizar un esfuerzo por mantener a sus hijos en las escuelas después que concluyera el programa (Maluccio et al., 2005: 3).

Los niños beneficiarios del programa pudieron asistir a clases mejor preparados con materiales y útiles escolares, así como mejor uniformados y con zapatos. Dado que otros niños no beneficiarios no pudieron comprar materiales similares, se generaron tensiones escolares. Como respuesta, en algunas comunidades, se donó parte del dinero obtenido de las transferencias para la adquisición de materiales y útiles escolares para los estudiantes no beneficiarios del programa (Maluccio et al., 2005: 3).

Otros aspectos por destacar, de acuerdo con evidencias experimentales, se presentan en seguida.

Barham, Macours y Maluccio (2017) usaron una encuesta de seguimiento de 2010, junto con datos de la pre-intervención, para estimar los impactos diferenciales de la RPS en la asistencia escolar, el aprendizaje y los resultados del mercado de trabajo en hombres que tenían 9-12 años de edad en 2000 (y por lo tanto 18-21 años en el seguimiento). Debido a las diferencias en el tiempo de las intervenciones para los grupos de tratamiento temprano y tardío, el centrarse en esta cohorte específica de edad permitió que los investigadores estimaran los efectos de largo plazo del beneficio de este PTC en un período del ciclo de vida considerado crítico para la inversión en educación (la edad en que la probabilidad de abandono escolar es más alta) versus tres años más tarde. Todas las estimaciones fueron ponderadas por la atrición (Citados en Molina et al., 2019: 132).



Los resultados muestran que un significativo incremento diferencial en las calificaciones obtenidas cinco años después del fin del programa es acompañado por adquisiciones en el aprendizaje. Los hombres en el grupo de tratamiento temprano experimentaron un promedio de acerca de 0.2 SD en las pruebas de matemáticas y español. El estudio también encontró un impacto diferencial positivo de cerca de 0.2 SD en los resultados socioemocionales, tales como una autoevaluación optimista y positiva. Finalmente, también hubo efectos diferenciales en los resultados del mercado de trabajo, con los hombres jóvenes que eran más propensos a trabajar fuera de la finca, migrando temporalmente para hacerlo. Esto resultó en un incremento de 10-30% en el ingreso mensual fuera de la granja. Sobre todo, este estudio muestra que el RPS produjo un gran impacto diferencial de largo plazo en los ingresos de los hombres, consistente con un mayor capital humano que conduce a mejores resultados en el mercado laboral (Barham, Macours y Maluccio, 2017. Citados en Molina et al., 2019: 132-3).

Utilizando un enfoque paralelo, otro estudio muestra que las chicas expuestas aleatoriamente a este programa durante sus primeros años de adolescencia tuvieron mayor probabilidad de estar económicamente activas y tener ingresos más altos que aquellas que estuvieron expuestas tres años más tarde. Estos resultados son similares a los de aquellos chicos de la misma cohorte de edad. El patrón de hallazgos, sin embargo, sugiere que la vía causal que explica el impacto diferencial es distinto para las chicas. En este caso no hubo efectos diferenciales en el aprendizaje ni en las calificaciones obtenidas. Los impactos diferenciales se presentaron en la salud reproductiva, concretamente en el inicio de la actividad sexual, que fue más tarde para las chicas del tratamiento temprano, lo que resultó en una fertilidad más baja. En general, los resultados sugieren, al menos para las chicas, que los impactos a largo plazo en el mercado laboral probablemente reflejen en parte los cambios en los resultados de la salud reproductiva en vez de los cambios en la educación (Barham, Macours y Maluccio, 2018. Citados en Molina et al., 2019: 133).

Por último, cabe mencionar otra evidencia experimental de interés para Diagnóstico: Bustelo (2011), quien examina los efectos indirectos en los hermanos/as de niños/as beneficiarios de la RPS de Nicaragua. Lo anterior debido a que el componente educativo es condicional a la asistencia escolar solo de ciertos niños en el hogar, por lo que sus hermanos/as indirectamente podrían ser afectados.

La autora señala que los PTC podrían tener un efecto positivo en la acumulación del capital humano de las y los hermanos no objetivo si: (i) el ingreso extra que el hogar recibe reduce el costo de oportunidad de la escuela para todos los niños; (ii) los padres responden al énfasis de la nueva información de estos programas acerca del retorno de la inversión en educación; (iii) las y los



hermanos no objetivo llegaran a estar más interesados en la escuela como un resultado de la oferta educativa garantizada por el programa (Bustelo, 2011: 76).

Sin embargo, los PTC pueden tener efectos negativos en las y los hermanos no objetivo si los padres compensan la reducción del trabajo de los niños objetivo con el incremento de la participación laboral de las y los hermanos no objetivo. Otorgar el apoyo educativo solo en ciertos niños en el hogar podría reforzar las preferencias parentales a favor de ciertos niños (Bustelo, 2011: 76). La autora señala que esta situación ha recibido poca atención en la literatura académica, contrario a lo que sucede con la investigación de los efectos de los PTC en los niños objetivo.

La autora examina los efectos indirectos dentro de los hogares en la escolaridad y el empleo de dos grupos de hermanas/os no objetivo: aquellos de 9 a 13 años de edad que ya habían completado el 4to grado y aquellos de 14 a 17 años que eran muy grandes para ser elegibles (Bustelo, 2011: 76).

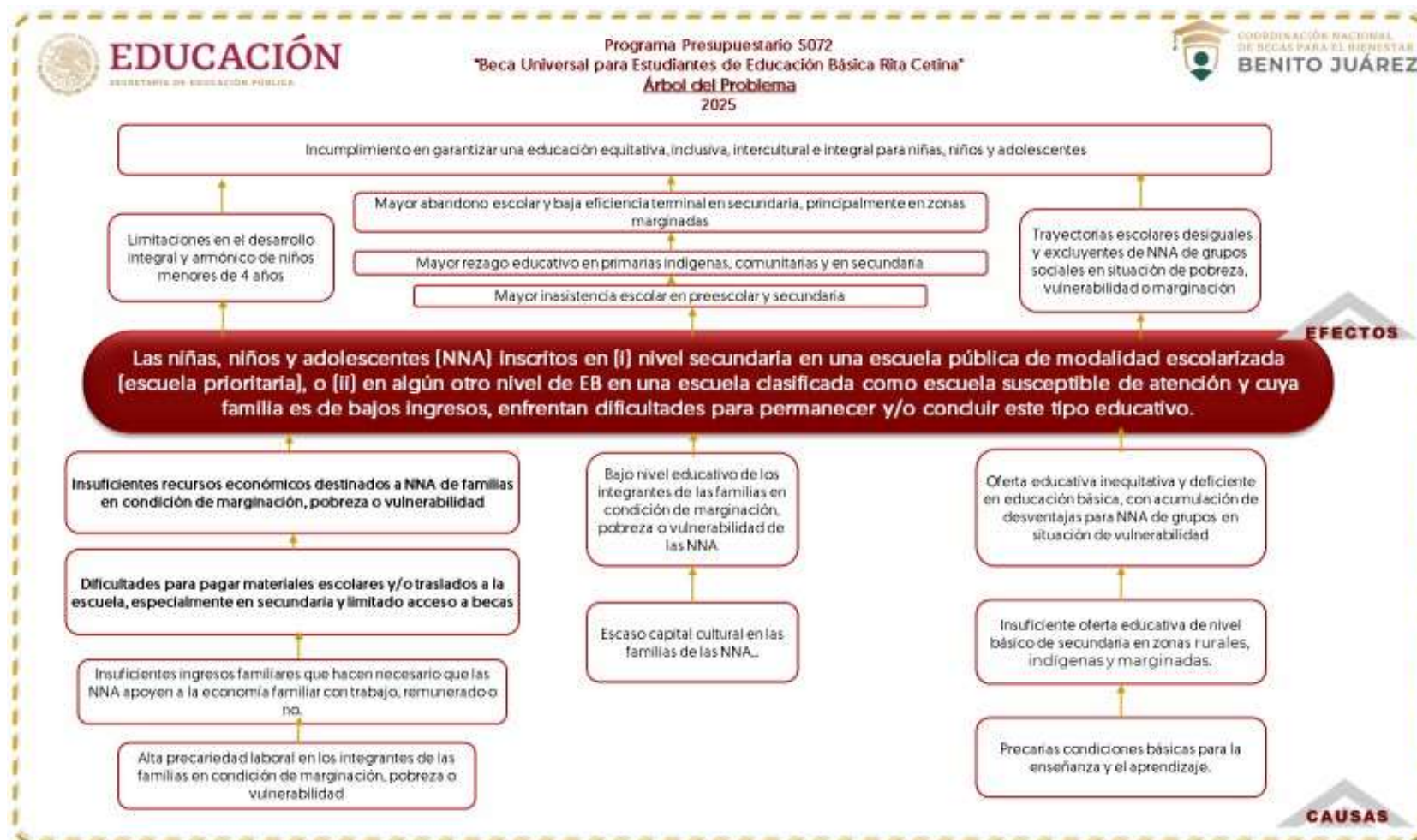
La autora identifica efectos indirectos positivos en la escolaridad de las y los hermanos no objetivo de 14 a 17 años de edad, los cuales eran muy grandes para ser elegibles por el programa. Los hermanos varones impulsan principalmente estos impactos, habiendo tenido un 16 por ciento más de probabilidades de participar en la escuela durante los dos años de la intervención. De hecho, el incremento en la participación escolar de los chicos va acompañada del decline en su oferta de trabajo. Esto no sucede con las hermanas quienes tienen tasas más bajas de participación en la fuerza laboral antes del programa y niveles más altos de educación. El RPS alentó a los hermanos sin educación o con solo unos años de educación para ingresar o reingresar a la escuela primaria. Las ganancias parecen estar concentradas entre los chicos que vivían en entornos con malas condiciones de suministro primario antes de la intervención, medidas por la distancia a las escuelas más cercanas. El incremento en la inscripción de los chicos es homogéneo sobre toda la distribución de consumo per cápita antes de la intervención, aunque el decline en el trabajo es más alto para los menos pobres de la población (Bustelo, 2011: 95-6).

Los resultados de este estudio son consistentes con la noción de que la RPS redujo el costo de oportunidad de la escolaridad para todos los niños dentro de las familias. Sin embargo, el incremento en la inscripción escolar y los años completados de escolaridad no necesariamente resultan en una reducción de la pobreza futura si no hay un aprendizaje real, socavando los efectos reales del programa tanto para niños objetivo y hermanas/as no objetivo. Una mayor participación escolar no intencionada podría inducir reducciones en la calidad de la educación como resultado del



hacinamiento en las escuelas, a menos que las autoridades educativas puedan identificar estas limitaciones y aumentar los recursos escolares (Bustelo, 2011: 96).

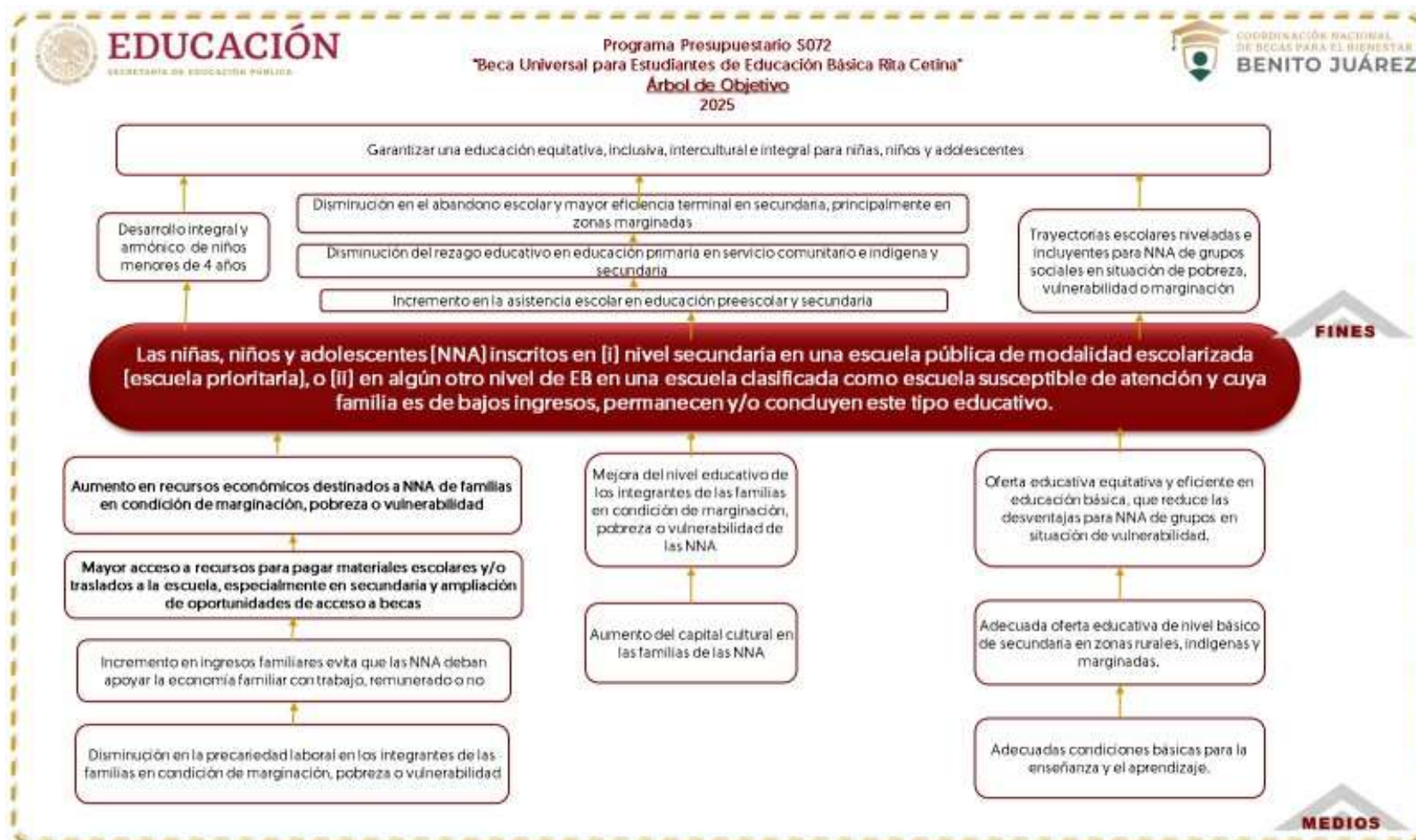
2.5. Árbol del problema



Fuente: Dirección de Planeación y Evaluación.

3. OBJETIVOS

3.1. Árbol del objetivo



Fuente: Dirección de Planeación y Evaluación.



3.2. Determinación de los objetivos del programa

Los objetivos del Programa Beca Universal de Educación Básica Rita Cetina son los que a continuación se mencionan:

El **Objetivo general** del Programa es: “Fomentar que las NNA inscritos en (i) nivel secundaria en una escuela pública de modalidad escolarizada [escuela prioritaria], o (ii) en algún otro nivel de EB en una escuela clasificada como escuela susceptible de atención y cuya familia es de bajos ingresos, permanezcan y/o concluyan este tipo educativo, mediante el otorgamiento de una beca.”

Su **objetivo específico** es “Otorgar becas a las NNA inscritos en (i) nivel secundaria en una escuela pública de modalidad escolarizada (escuela prioritaria), o (ii) en algún otro nivel de EB en una escuela clasificada como escuela susceptible de atención y cuya familia es de bajos ingresos, para fomentar la permanencia escolar y conclusión de sus estudios.”

3.3. Aportación del programa a los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo y de la institución

El Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación son instrumentos clave que rigen la política educativa y otras áreas de acción gubernamental. El primero establece las directrices generales y objetivos estratégicos del gobierno federal, mientras que el segundo, establece las estrategias y metas específicas para atender los desafíos del sector educativo. Ambos instrumentos aseguran que las políticas educativas se inscriban en una visión integral de desarrollo del país.

La aportación del Programa a los objetivos de los instrumentos clave de la política educativa, se hará después de la publicación de éstos, los plazos establecidos para ello se encuentran en la Ley de Planeación, a saber:

- En el Artículo 21, se señala que el Presidente de la República enviará el Plan Nacional de Desarrollo (PND) a la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión para su aprobación, a más tardar el último día hábil de febrero del año siguiente a su toma de posesión y éste será aprobado dentro del plazo de dos meses a partir de su recepción.
- En el Artículo 30 se indica que, en el caso del Programa Sectorial de Educación, éste será publicado dentro de los seis meses posteriores a la publicación del PND.



4. COBERTURA

Para el cálculo de la Población Potencial (PP) y la Población Objetivo (PO)⁴¹ se utilizaron como fuentes oficiales la información de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH 2022) y la base de datos de Medición de Pobreza publicada por el Consejo Nacional de la Evaluación de la Política Social CONEVAL del mismo año. De acuerdo con las definiciones de PP y PO, es necesario expresar a las mismas en términos de familias e integrantes. En este sentido, se realiza el cálculo en dos partes, primero a nivel integrante y posteriormente, se realiza a nivel familia.

4.1. Identificación y caracterización de la población potencial

La Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez, a través del Programa Beca Universal de Educación Básica Rita Cetina busca fomentar que las Niñas, Niños y/o Adolescentes (NNA⁴²) inscritos/as en (i) nivel secundaria en una escuela pública de modalidad escolarizada (escuela prioritaria), o (ii) en algún otro nivel de Educación Básica (EB) en una escuela clasificada como escuela susceptible de atención y cuya familia es de bajos ingresos, permanezcan y/o concluyan este tipo educativo, mediante el otorgamiento de una beca.

Derivado de lo anterior, se define a la **Población Potencial como aquellas familias con integrantes de 0 a 17 años, inscritos/as en algún nivel de EB en planteles educativos públicos y de modalidad escolarizada que asisten a escuelas públicas.**

Para identificar a las NNA que conforman la Población Potencial se toma como referencia la base de la medición de la pobreza del CONEVAL, a la que se adicionó la información de la tabla población de la ENIGH 2022, identificándose lo siguiente:

- Todos los integrantes con edades de 0 a 17 años inscritos en algún nivel de EB en planteles educativos públicos y de modalidad escolarizada, que reporten haber asistido a escuelas públicas. Lo anterior, identifica a la PP a nivel integrantes.
- Después, esta tabla es agrupada a nivel de hogar. Con esto se identifica a la PP a nivel familia.

Al integrar estos criterios, se obtiene la Población Potencial del Programa, la cual se estimó en **13,977,998 familias (22,049,464 estudiantes) (Tabla 4.1).**

⁴¹ Este apartado se elaboró con información de la Nota Técnica: Población Potencial y Población Objetivo para el Programa Presupuestario (Pp) S072 Beca Universal de Educación Básica Rita Cetina, para el Ejercicio Fiscal 2025, elaborado por la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez.

⁴² NNA: Niña(s), niño(s) y/o adolescente(s). De acuerdo con lo estipulado por la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, en su Artículo 5, son niñas y niños los menores de doce años, y adolescentes las personas de entre doce años cumplidos y menos de dieciocho años de edad.



Tabla 4.1: Distribución estatal de la Población Potencial del Programa S072 Beca Universal de Educación Básica Rita Cetina, según el tipo de localidad.

Entidad Federativa	Población Potencial					
	Estudiantes			Familias		
	Rural	Urbano	Total	Rural	Urbano	Total
Aguascalientes	84,891	192,684	277,575	47,703	117,712	165,415
Baja California	74,996	495,235	570,231	46,653	324,855	371,508
Baja California Sur	18,489	107,452	125,941	12,666	74,471	87,137
Campeche	67,556	110,295	177,851	42,905	70,466	113,371
Coahuila	61,141	489,351	550,492	39,528	314,600	354,128
Colima	14,658	116,677	131,335	9,715	77,789	87,504
Chiapas	786,368	508,882	1,295,250	400,618	310,380	710,998
Chihuahua	87,894	504,291	592,185	55,344	325,765	381,109
Ciudad de México	11,164	1,033,642	1,044,806	7,070	694,177	701,247
Durango	139,568	238,982	378,550	79,961	144,010	223,971
Guanajuato	423,797	758,723	1,182,520	249,855	483,445	733,300
Guerrero	373,767	368,932	742,699	212,607	242,091	454,698
Hidalgo	296,837	261,948	558,785	184,844	182,618	367,462
Jalisco	249,214	1,153,793	1,403,007	154,800	746,369	901,169
México	564,672	2,254,407	2,819,079	338,276	1,452,999	1,791,275
Michoacán	331,689	558,332	890,021	200,273	357,638	557,911
Morelos	92,296	239,950	332,246	58,478	158,177	216,655
Nayarit	96,845	136,899	233,744	56,971	92,421	149,392
Nuevo León	87,138	814,185	901,323	53,306	539,952	593,258
Oaxaca	486,107	354,333	840,440	308,144	230,553	538,697
Puebla	464,251	893,321	1,357,572	264,884	558,849	823,733
Querétaro	165,044	228,853	393,897	100,605	151,709	252,314
Quintana Roo	51,802	243,156	294,958	32,185	162,570	194,755
San Luis Potosí	231,562	292,230	523,792	147,273	195,467	342,740
Sinaloa	159,240	345,413	504,653	100,908	229,149	330,057
Sonora	89,081	369,067	458,148	54,628	244,333	298,961
Tabasco	257,314	220,171	477,485	152,767	142,869	295,636
Tamaulipas	80,394	475,725	556,119	51,591	311,586	363,177
Tlaxcala	55,174	207,856	263,030	35,092	131,701	166,793
Veracruz	646,389	785,581	1,431,970	415,656	530,235	945,891
Yucatán	85,918	316,815	402,733	55,142	202,578	257,720
Zacatecas	142,794	194,233	337,027	87,263	118,753	206,016
Total	6,778,050	15,271,414	22,049,464	4,057,711	9,920,287	13,977,998

Fuente: Cálculos propios con base en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2022 (ENIGH 2022) de INEGI y la base de datos de Medición de Pobreza 2022 publicada por CONEVAL.

4.2. Identificación y caracterización de la población objetivo

La Población Objetivo del Programa son aquellas familias con alguna NNA inscrito en (i) nivel secundaria en una escuela pública de modalidad escolarizada (escuela prioritaria), o (ii) en algún otro nivel de EB en una escuela clasificada como escuela susceptible de atención y que tiene



bajos ingresos. En específico son aquellas familias (i) con integrantes de 0 a 17 años inscritos/as en nivel secundaria en planteles educativos públicos y de modalidad escolarizada que asisten a escuelas públicas (escuelas prioritarias), o (ii) sin integrantes de 0 a 17 años inscritos en escuelas prioritarias, pero con algún integrante inscrito en algún otro nivel de EB en una escuela clasificada como escuela susceptible de atención y que tiene bajos ingresos.

El Programa considera que una familia o persona tiene bajos ingresos cuando tiene un ingreso estimado mensual per cápita menor a la Línea de Pobreza por Ingresos (LPI)⁴³. Por su parte, una escuela susceptible de atención es aquella escuela en la que están inscritos el resto de los educandos que conforman la Población Objetivo del Programa y que no está clasificada como escuela prioritaria, es decir, es aquella escuela pública y de modalidad escolarizada que imparte los niveles educativos de Educación Inicial, Preescolar o Primaria.

4.3. Cuantificación de la población objetivo

Para la Población Objetivo se identificaron:

- 1) Familias con NNA en escuelas públicas de nivel secundaria, de modalidad escolarizada, clasificadas como prioritarias:**
 - Para identificar a los NNA de este subconjunto, se consideran a todos los NNA de la Población Potencial que sean NNA estudiando nivel secundaria. Lo anterior, identifica a la primera parte de la PO a nivel integrantes, calculando **6,057,663 estudiantes**.
 - Por su parte, la información de esta tabla es agregada a nivel de hogar y con ello se identifica a la primera parte de la Población Objetivo a nivel familia, estimándose **5,479,640 familias**.
- 2) Familias sin NNA en escuelas prioritarias, pero con NNA en algún otro nivel de EB públicas, escolarizadas, clasificadas como susceptibles de atención con un ingreso menor a la LPI:**
 - Para identificar a los NNA de este segundo subconjunto, se toman en cuenta a todos aquellos NNA de la Población Potencial que se encuentran inscritos en algún nivel de Educación Básica, como son: Inicial, Preescolar o Primaria, y cuyo ingreso es menor a la LPI. Así, se tiene identificada al resto de la Población Objetivo a nivel integrantes, obteniendo a **9,504,251 estudiantes**.

⁴³Las Líneas de Pobreza por Ingresos las establece el CONEVAL, y se pueden consultar en el siguiente enlace: <https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Lineas-de-Pobreza-por-Ingresos.aspx>



- Posteriormente, se agrupa la tabla anterior a nivel hogar. Para este cálculo, a fin de obtener familias ajenas a las del primer subconjunto de la PO, se identificaron a las familias sin NNA en escuelas prioritarias, pero con al menos un NNA inscrito en algún nivel de Educación Inicial, Preescolar o Primaria. Con esta última parte, se estimaron **4,541,137 familias**.

Considerando los dos subconjuntos, la Población Objetivo se estima en **10,018,077 familias (15,561,914 estudiantes)** (Tabla 4.2).

Tabla 4.2: Distribución estatal de la Población Objetivo del Programa S072 Beca Universal de Educación Básica Rita Cetina, según el tipo de localidad.

Entidad Federativa	Población Objetivo					
	Estudiantes			Familias		
	Rural	Urbano	Total	Rural	Urbano	Total
Aguascalientes	48,647	122,477	171,124	28,860	77,281	106,141
Baja California	33,392	252,627	286,019	24,488	183,461	207,949
Baja California Sur	8,428	59,525	67,953	6,677	43,801	50,478
Campeche	51,948	79,652	131,600	32,922	50,328	83,250
Coahuila	40,387	263,399	303,786	26,649	178,997	205,646
Colima	6,863	70,214	77,077	5,167	50,244	55,411
Chiapas	683,697	429,667	1,113,364	349,391	257,202	606,593
Chihuahua	55,308	279,153	334,461	35,726	190,159	225,885
Ciudad de México	6,295	699,612	705,907	4,110	486,091	490,201
Durango	96,639	165,464	262,103	58,098	103,024	161,122
Guanajuato	259,829	511,742	771,571	158,064	322,962	481,026
Guerrero	307,556	285,225	592,781	173,095	189,511	362,606
Hidalgo	204,095	187,624	391,719	128,999	132,665	261,664
Jalisco	130,960	706,835	837,795	92,064	458,314	550,378
México	406,157	1,834,346	2,240,503	246,015	1,181,743	1,427,758
Michoacán	215,884	417,072	632,956	129,932	263,813	393,745
Morelos	60,654	187,751	248,405	40,051	125,585	165,636
Nayarit	62,110	83,363	145,473	37,381	59,340	96,721
Nuevo León	47,963	489,837	537,800	31,617	346,772	378,389
Oaxaca	382,261	281,694	663,955	242,072	182,135	424,207
Puebla	348,725	747,035	1,095,760	200,414	463,161	663,575
Querétaro	89,393	145,652	235,045	59,299	98,984	158,283
Quintana Roo	35,852	155,274	191,126	23,521	103,125	126,646
San Luis Potosí	170,078	191,267	361,345	109,750	133,927	243,677
Sinaloa	83,996	205,569	289,565	58,582	145,235	203,817
Sonora	50,085	224,677	274,762	33,526	155,073	188,599
Tabasco	185,374	158,182	343,556	111,851	101,732	213,583
Tamaulipas	49,715	309,947	359,662	32,213	211,702	243,915
Tlaxcala	39,951	178,117	218,068	26,151	112,334	138,485
Veracruz	519,639	618,146	1,137,785	336,120	421,591	757,711
Yucatán	52,949	239,108	292,057	34,961	154,337	189,298



Entidad Federativa	Población Objetivo					
	Estudiantes			Familias		
	Rural	Urbano	Total	Rural	Urbano	Total
Zacatecas	102,157	144,674	246,831	63,709	91,973	155,682
Total	4,836,987	10,724,927	15,561,914	2,941,475	7,076,602	10,018,077

Fuente: Cálculos propios con base en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2022 (ENIGH 2022) de INEGI y la base de datos de Medición de Pobreza 2022 publicada por CONEVAL.

4.4. Frecuencia de actualización de la población potencial y objetivo

Para la actualización de las poblaciones potencial y objetivo se utilizan las siguientes fuentes de información: el Módulo de Condiciones Socioeconómicas de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (MCS-ENIGH), el cual se levanta cada dos años (en año par); las Bases de datos de la Medición de la Pobreza realizada por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo (CONEVAL). El INEGI y el CONEVAL son las fuentes generadoras de la información. Dada la periodicidad con la que el INEGI realiza el MCS-ENIGH, la frecuencia de actualización permanente de las Poblaciones Potencial y Objetivo del programa se estima en dos años.

Para la realización del numeral de Cobertura de este Diagnóstico se utilizaron las fuentes señaladas correspondientes al 2022.

5. ANÁLISIS DE ALTERNATIVAS

a) Posibles alternativas de atención según la efectividad de las intervenciones educativas

Del numeral 2.4. Experiencias de atención del presente Diagnóstico se pueden recuperar lecciones de aprendizaje valiosas y que sientan un precedente esencial para la intervención del Programa S072.

De acuerdo con la revisión realizada, se pueden enunciar las siguientes consideraciones generales:

- Es indiscutible la relevancia de los problemas sociales, principalmente en materia de educación, que prácticamente todos los programas buscaron cambiar para mejorar el bienestar y el acceso efectivo a los derechos de los grupos sociales que atendían, sobre todo por tratarse de quienes tienen las mayores desventajas sociales en el país.
- Con frecuencia hizo falta un adecuado diseño y evaluación del logro de resultados de varios programas sociales, principalmente los orientados a atender a la población indígena. Las excepciones son P-O-P y el PEI, que cuentan con las evidencias más fuertes en los aspectos examinados por las diferentes evaluaciones que se les realizaron.



- Muchos de los programas tuvieron serias dificultades metodológicas y presupuestales, y las características de precariedad o movilidad geográfica de las poblaciones que atendían les representaron desafíos adicionales.
- Hubo áreas de oportunidad importantes en la mayoría de los programas revisados, algunas se fueron atendiendo al paso de los años y otras quedaron o continúan pendientes. La falta de información o la información con calidad deficiente dificultaron realizar una adecuada valoración de los programas revisados.
- En algunos programas pudieron documentarse los efectos de la entrega de becas educativas en la asistencia y el incremento de la escolaridad en la población objetivo. Los hallazgos indican que las becas son una herramienta esencial para reducir la importancia de las razones económicas como causales de abandono escolar en educación básica, lo que afecta con mayor intensidad a NNA de hogares con bajos capitales económicos y culturales.
- No obstante, en una perspectiva más amplia, para mejorar la permanencia y conclusión de la educación básica ninguna intervención basada en la asignación de becas por sí sola resulta suficiente, pues se está frente a una problemática multicausal. La integralidad de las acciones gubernamentales se plantea como una condición esencial de protección social, en particular para los grupos con mayores desventajas sociales y la educación no es una excepción.

Por otro lado, de acuerdo con el trabajo realizado por el CONEVAL (2018-b)⁴⁴, las intervenciones para mejorar el desarrollo educativo de NNA de mayor impacto y con mayor calidad de la evidencia incluyen:

“apoyos monetarios en forma de becas, donaciones, bonos y transferencias condicionadas, las cuales mostraron tener un alto efecto sobre el desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas y sobre la mejora en variables del logro escolar; la alfabetización de madres, la capacitación a comités escolares y la entrega de apoyos alimentarios también impactaron positivamente el logro escolar y la mejora en pruebas estandarizadas” [p. 26].

Se destaca el caso de las transferencias condicionadas a la asistencia escolar y a las revisiones médicas, las cuales:

⁴⁴ La revisión de evidencia reunida por CONEVAL (2018-b: 8) “es el resultado de una búsqueda exhaustiva de evaluaciones de impacto y de revisiones sistemáticas sobre la efectividad de diferentes intervenciones, así como del análisis de la rigurosidad metodológica de estos documentos”.



“reducen la tasa de reprobación, la tasa de repetición de grado y la tasa de deserción; además dichas transferencias tienen un impacto positivo sobre la inscripción, la asistencia escolar y el desempeño en pruebas de conocimiento. Por otra parte, la literatura identifica que las transferencias de efectivo no condicionadas tienen un efecto positivo sobre la inscripción y la asistencia, así como la reducción del trabajo infantil” (CONEVAL, 2018-b: 34).

En específico para estudiantes de secundaria, “las transferencias condicionadas aumentan la probabilidad de pasar al grado siguiente, y reducen la de un embarazo a temprana edad” (CONEVAL, 2018-b: 34).

Por otra parte, la evidencia registrada muestra que la entrega de becas en educación básica se encuentra entre las intervenciones que “han tenido efectos significativos en la mejora de los resultados en pruebas cognitivas, estandarizadas o de alguna asignatura en particular, en español y matemáticas” (CONEVAL, 2018-b: 42).

Además, “la asignación de becas para mujeres tiene un impacto positivo, en niveles educativos de secundaria y preparatoria, sobre el desempeño en pruebas de matemáticas, la tasa de inscripción, así como una reducción de la participación laboral en edad escolar y en la incidencia de matrimonios y embarazos” (CONEVAL, 2018-b: 42).

Los subsidios que otorga el gobierno a las familias menos favorecidas promueven la asistencia a las instituciones educativas, alientan la permanencia escolar pues pueden motivar a los padres “a vincular a sus hijos a la educación, incurriendo en gastos mínimos de manutención en cuanto a la educación básica y media se refiere” (Vergara, 2014: 46).

Por otro lado, las intervenciones con débil impacto y alta calidad en la evidencia de los estudios fueron: dotación de equipos de cómputo en primaria; centros de cuidado infantil 12-14 meses; suplementos vitamínicos para estudiantes de primaria; libros y lentes; suplementos nutricionales a niños menores de 5 años; bonos para profesores de educación básica condicionados al desempeño estudiantil; tutorías a grupos de bajo rendimiento; información sobre retornos de la educación; boletas para padres; mayor infraestructura en preescolar; maestros recién graduados en primaria; transferencias condicionadas a la inscripción (familias en pobreza); transferencias no condicionadas a familias con niños de 6 a 15 años; y cursos de comprensión de lectura (CONEVAL, 2018-b: 25).

CONEVAL también examinó la evidencia que surge de varios programas de estimulación temprana la cual sugiere que pueden tener efectos positivos en pruebas de desarrollo cognitivo cuando se



acompañan de apoyos alimentarios, por lo que denominó a estas intervenciones como de impacto inconcluso.

Por último, un debate necesario entre los programas que antecedieron al propuesto es el relativo a las ventajas y desventajas entre los que condicionan la entrega de los apoyos, conocidos como de Transferencias Monetarias Condicionadas (TMC) y los que, como el Programa, no ponen requisitos de asistencia o desempeño académico, identificados como de Transferencias No Condicionadas (TNC). De acuerdo con O'Neill [2021], los TMC “son problemáticos en al menos tres formas”: 1º] “son incompatibles con un compromiso con los derechos humanos y con los valores políticos de la libertad, la eficiencia económica y la igualdad”; 2º] los programas entran en conflicto con el objetivo de la igualdad de género porque el Estado depende del trabajo doméstico y de cuidados de las mujeres para servir al Estado” y, 3º] el Estado explota a las mujeres a través de estos programas al exigirles que realicen trabajos para recibir dinero” [O'Neill, 2021]. Por su parte, Levasseur (2021), añade que “el cumplimiento de las condicionalidades puede limitar la participación y aumentar la deserción, particularmente cuando las restricciones relacionadas con el cumplimiento son altas y los incentivos en efectivo relativamente bajos”. En contraste, el análisis realizado por Chong y Lau (2023), indicó que para la segunda década de este siglo XXI hay cada vez un mayor número de “pruebas rigurosas sobre los efectos de las transferencias monetarias incondicionales [TNC] en la educación, pero son pocos los que han revisado sistemáticamente la literatura”, para cubrir ese déficit, estos autores aplicaron un análisis de metarregresión a 38 estudios de 22 programas en 18 países, con el cual encontraron que las TNC “mejoran tanto la matrícula como la asistencia de los estudiantes, y el resultado es robusto ante la exclusión de estudios con un alto riesgo de sesgo” [Chong y Lau, 2023]. Asimismo, señalan haber encontrado “heterogeneidad estadísticamente significativa en los tamaños del efecto entre los estudios. El efecto sobre la matrícula es mayor en los lugares donde el ingreso medio mensual del trabajo en la economía es más bajo y en el caso de los estudiantes de secundaria” [Ibid.]. Finalmente, señalan que las limitaciones de su propio análisis que no incluyó algunos aspectos relevantes como el tamaño de la transferencia, si el programa era piloto o la tasa de población en situación de pobreza, que podrían explicar las diferencias encontradas en los efectos.

b) Justificación y factibilidad de la intervención elegida

De acuerdo con el trabajo realizado por el CONEVAL (2018b), entre las intervenciones de alto impacto se encuentra la entrega de becas. Este subsidio económico ayuda a los hogares con los gastos educativos requeridos y con ello puede favorecer decisiones que alienten a una mayor educación de NNA.



En específico, la intervención del Programa S072 consiste en la entrega de becas educativas para NNA por familia. Algunas evidencias de la efectividad de este tipo intervenciones, considerando algunas evaluaciones de impacto realizadas a tres PTMC: Cambodia Education Sector Support Project – CESSP Scholarship Programme (CSP), Subsidios Condicionados a la Asistencia Escolar (2005-2012) de Colombia y la Red de Protección Social (RPS) de Nicaragua (Concluida), descritos en el numeral 2.4.2. Experiencias internacionales de atención.

Ferreira, et al. (2009) estudiaron los modelos de decisiones de los hogares que recibieron del CSP, el cual entregaba “una transferencia monetaria condicionada a la asistencia escolar, pero de un solo hijo de la familia. Los resultados mostraron que los hijos que recibían el programa incrementaron su inscripción escolar, pero no hubo cambios en las decisiones de inscripción de los demás hijos” (citado en CONEVAL, 2020-a: 27).

Barrera-Osorio, et al. [2008] examinaron el programa de Colombia “que mantenía un esquema similar de implementación y los resultados mostraron que el programa incrementaba la inscripción de los hijos que tuvieron la beca, pero en el caso de los hijos que no la recibían, aumentaba la probabilidad de abandono escolar y era más probable que ellos ingresaran al mercado laboral” (citado en CONEVAL, 2020-a: 27). Los autores tampoco descartaron que, con el tiempo, los recursos provenientes de las transferencias monetarias pudieran ser distribuidas de manera más equitativa entre los niños elegidos por el programa y sus hermanos/as que no habían sido elegidos, por lo que mencionaron la necesidad de continuar estudiando esta situación.

Bustelo (2011) analizó la RPS de Nicaragua. Los resultados sugieren efectos escolares positivos dentro de los hogares para los adolescentes entre 14 y 17 años, hermanos/as de las niñas y niños elegibles. De hecho, la inscripción se incrementó para los hermanos varones de la mano con la reducción de su demanda de trabajo. En Harman et al. (2016) se indica que los adolescentes progresaron dos años en la educación primaria durante la intervención. Esta información no distingue entre hombres y mujeres.

De acuerdo con Harman et al. (2016: 73), Lincove & Parker (2016) encontraron que el mayor efecto de la RPS de Nicaragua se presentaba en los niños elegibles, pero los hermanos más grandes (inelegibles por su edad)⁴⁵ también se beneficiaban a través del aumento en la escolaridad y menos horas trabajadas. Esto sucedía con los niños varones inelegibles cuando un hermano elegible integraba el hogar, lo cual se debe a un mayor efecto de los varones que de las jóvenes en un contexto en el que

⁴⁵ La Red de Protección Social de Nicaragua entregaba subvenciones educativas a niños de entre 7 y 13 años que no tenían completo el 4º. Grado.



es más probable que ellos salgan de la escuela y se inserten en el trabajo. Este hallazgo sugiere que el ingreso extra proporcionado por el programa indujo a los padres a proveer más inversión en capital humano para todos los niños varones, mientras que las niñas solo se beneficiaron si ellas eran elegibles por el mismo.

De acuerdo con los principales hallazgos de estas evaluaciones de impacto, se identifican distintos posibles efectos entre las NNA integrantes de un hogar, según su elegibilidad o no para un subsidio educativo y otros apoyos: el mayor impacto se presenta en los niños elegibles para recibir los apoyos, y sus hermanos/as no elegibles pueden no beneficiarse (efecto neutral), beneficiarse en algún aspecto relevante (efecto positivo) y, en el peor de los escenarios, enfrentarse a efectos no deseados (efecto negativo).

Tales efectos no dependen sólo de la intervención (diseño, implementación y evaluación), sino también de los contextos en que se ésta se inserta, donde resultan relevantes las dinámicas familiares y los factores sociales, económicos y culturales, que les dan soporte. Por ejemplo, “Fernández señala que, dentro de la literatura sobre niveles de aprendizaje de los alumnos, se encuentra el modelo de racionalidad familiar ‘por el que las decisiones educacionales se toman sobre la base de contrastar las aspiraciones educacionales, las probabilidades subjetivas de éxito académico y la utilidad de las credenciales para mejorar o al menos mantener en el destino la misma ubicación de clase que en el origen” (Fernández, 2003: 6, citado en CBPHO, 2012).

La intervención del Programa al tratarse de una sin condicionalidades en cuanto a asistencia mínima o desempeño académico, allana los cuestionamientos realizados a la entrega condicionada de los apoyos realizados por autores como O’Neill (2021) o Levasseur (2021), por lo que se considera una propuesta viable para atender la problemática de las dificultades para la permanencia y la conclusión escolares en el tipo educativo de EB. .

c) Riesgos para la implementación de la intervención

Se identifican los siguientes:

Desafíos contextuales no previstos. Las consecuencias de la contingencia sanitaria por el COVID-19, entre otros factores, podrían tensionar la intervención del programa con las estrategias de sobrevivencia de los hogares, orientando sus decisiones a la satisfacción de necesidades de corto plazo más que al incremento de la inversión en la educación de NNA. Al respecto, algunos textos refieren el riesgo de que el trabajo infantil aumentó (Guzmán, junio 12, 2022), pero, otros indican que,

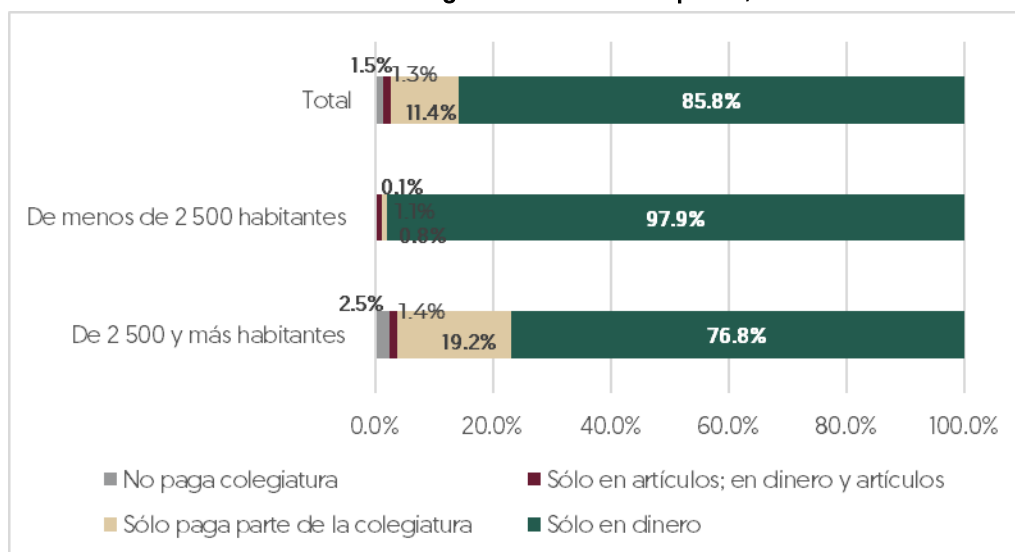


en opinión de autoridades escolares entrevistadas, la entrega de becas educativas en la Ciudad de México, debido a su universalización, mitiga la deserción escolar e incrementó la matrícula estudiantil (Evalúa Ciudad de México, 2021: 14).

Ausencia de complementariedades. Es fundamental enfatizar que una amplia literatura da cuenta de las limitaciones de las becas económicas por sí solas para atender la principal problemática para la cual fueron creadas y/o que su relevancia depende de los rasgos de los hogares y contextos donde se entreguen, siendo en algunas ocasiones necesarias, en otras solo refuerzan las desigualdades socioeconómicas que ya existen entre los grupos de la población nacional y, en algunas más, que carecen de efectos en los resultados educativos que se buscan.

Como ejemplo de lo señalado, se menciona que la distribución porcentual de integrantes del hogar que asistía a la escuela y recibían apoyos, en forma de beca o crédito educativo, en 2017 era mayor en localidades de menos de 2,500 habitantes con 94.9% y en localidades de 2,500 y más habitantes, siendo este porcentaje de 76.8%. No obstante, la oferta educativa de menor calidad y los más bajos resultados de logro educativo precisamente se ubicaban de manera sustantiva en aquellas localidades, lo que hace pensar que los posibles efectos positivos de las becas se reducen ante dicho panorama (Gráfica 5.1).

Gráfica 5.1. Distribución porcentual de los integrantes del hogar que asisten a la escuela y reciben una beca o crédito educativo por tamaño de la localidad según medio de recepción, 2017



Fuente: INEGI, 2017-a



6. DISEÑO DEL PROGRAMA PROPUESTO

6.1. Modalidad del programa

El Programa Beca Universal de Educación Básica Rita Cetina (Categoría programática S072) es uno de los programas federales prioritarios, mediante el cual se reforzarán las oportunidades de acceso a la educación del nivel básico.

El Programa otorga subsidios del Sector Educativo, se encuentra clasificado en la modalidad “S” al ser un programa que otorga subsidios sujetos a Reglas de Operación y estar definido en el Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal (PPEF) 2025, Anexo 25.

Lo anterior en conformidad con lo estipulado en:

- (i). El Acuerdo por el que se emite la clasificación programática (Tipología general) emitido por el Consejo Nacional de Armonización Contable con fundamento en los artículos 6, 7, 9, 41 y 46 fracción II, inciso b, de la Ley General de Contabilidad Gubernamental, el cual tiene por objeto establecer la clasificación de los programas presupuestarios de los entes públicos, que permite organizar, en forma representativa y homogénea, las asignaciones de recursos de los programas presupuestarios (ACUERDO, DOF 08-08-2013); y
- (ii). El Artículo 34 del Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el ejercicio (PPEF) 2025, señala que la Secretaría de Educación Pública (SEP) será responsable de emitir las reglas de operación de sus programas sujetos a las mismas, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 77 de la Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria (LFPRH).

6.2. Diseño del programa

Unidad Responsable

La Unidad Responsable y ejecutora del Programa S072 es la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez, y para su operación podrán participar las siguientes instancias, de acuerdo con su ámbito de competencia: (i) la Subsecretaría de Educación Básica (SEB); (ii) la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la SEP (DGPPyEE); (iii) las autoridades educativas de los estados y de la Ciudad de México; (iv) las autoridades escolares de las escuelas participantes en el Programa; (v) las Delegaciones de Programas para el Desarrollo (DPD); (vi) el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE); y (vii) la(s) dependencia(s) con la(s) que la Coordinación Nacional haya celebrado un convenio de colaboración para el otorgamiento de las becas.



Tales instancias participan en las siguientes actividades: la comunicación, difusión y notificación de resultados a las familias seleccionadas, la integración de los expedientes de familias de nueva incorporación y la entrega de becas a través del medio de pago que corresponda.

Mecanismos de elegibilidad y selección de beneficiarios

Para acceder al Programa, la familia debe cumplir con los siguientes requisitos:

1. Tener alguna NNA inscrito/s en alguna Escuela prioritaria, definida como aquella escuela pública en la que están inscritos los educandos que forman parte de la población objetivo del Programa y cuya atención es considerada como prioritaria por la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez. En específico, para este Programa, en el ejercicio fiscal 2025 es aquella escuela de nivel secundaria pública de modalidad escolarizada y aquellas escuelas clasificadas como escuelas de interés.
2. En el caso en que la familia no cuente con alguna NNA inscrito en alguna Escuela prioritaria y solo tenga alguna NNA inscrito en alguna Escuela susceptible de atención, deberá tener bajos ingresos. Una Escuela susceptible de atención es aquella escuela en la que están inscritos el resto de los educandos que conforman la población objetivo del Programa y que no está clasificada como escuela prioritaria. En específico, para este Programa es aquella escuela pública y de modalidad escolarizada que imparte los niveles educativos de Educación Inicial, Preescolar o Primaria.
3. Ninguna de las NNA debe recibir de manera simultánea otra beca educativa para el mismo fin otorgada por alguna dependencia o entidad de la APF.

Los criterios de priorización para la atención de las familias en el procedimiento para la selección de la población beneficiaria del Programa son los siguientes:

- A. Familias con alguna NNA inscrito en una Escuela prioritaria. Las escuelas prioritarias son:
 1. Escuelas secundarias públicas y modalidad escolarizada; y,
 2. Escuelas clasificadas como escuela de interés.
- B. Familias sin NNA inscritos en una Escuela prioritaria, pero con alguna NNA inscrito en una Escuela susceptible de atención y que tenga bajos ingresos.

Las familias que se encuentren en esta situación se ordenan de la siguiente forma. Familias con alguna NNA inscrita en escuelas susceptibles de atención y que se ubican en:

1. Localidad indígena;
2. Localidad de muy alta marginación;
3. Localidad de alta marginación;



4. Localidad de media marginación;
5. Localidad de baja marginación;
6. Localidad de menos de 50 habitantes sin grado de marginación;
7. Localidad de muy baja marginación;
8. Localidad sin grado de marginación.

Para ser elegibles, las familias de este conjunto deberán tener bajos ingresos.

Con la herramienta “Buscador de escuela”, disponible en el siguiente enlace web, es posible conocer la clasificación de una escuela como prioritaria, susceptible de atención o no susceptible de atención:
<https://buscador.becasbenitojuarez.gob.mx/escuelas/>

El procedimiento para la selección de la población beneficiaria del Programa está conformado por las etapas que a continuación se describen:

- 1.- Identificación y selección de escuelas o localidades. La Coordinación Nacional conforma, actualiza, clasifica y ordena el catálogo de escuelas y/o de localidades que sirven de referencia para integrar el universo de atención. La principal fuente de información para el catálogo de escuelas es el Catálogo de CCT del SIGED.
- 2.- Difusión del Programa. La Coordinación Nacional brinda información sobre los requisitos del Programa y el proceso de selección a la población a través del “Comunicado de inicio” que difunde a través de los medios impresos, electrónicos o de otra naturaleza que estén disponibles y sean de fácil acceso.

Asimismo, durante todo el año, la Coordinación Nacional podrá brindar orientación acerca del Programa y sus requisitos de incorporación a través de los mecanismos de atención a la demanda ciudadana: por teléfono, por medios digitales, personalmente o vía correspondencia.

- 3.- Identificación de familias. Las familias que tengan algún NNA inscrito en una escuela prioritaria podrán realizar su solicitud de incorporación a través del sistema, plataforma o herramienta que disponga la Coordinación Nacional. Para las escuelas prioritarias la Coordinación Nacional podrá realizar operativos en campo para recolectar aquella información que permita identificar a las NNA inscritos en dichas escuelas y hacer uso de aquella información que se haya recolectado previamente siempre y cuando se refiera al mismo ciclo escolar en el que se lleva a cabo esta etapa.



Cuando la Coordinación Nacional realice incorporaciones de familias que solo tienen alguna NNA inscrita en una escuela susceptible de atención la madre, padre, representante de familia o tutor:

- 1) Podrá solicitar su incorporación al Programa mediante el llenado del formato, cuestionario, cédula o medio que determine la Coordinación Nacional.
- 2) Mediante la herramienta en línea “Buscador de Folios”, podrá conocer los resultados de su solicitud, los cuales serán vigentes hasta el siguiente ciclo escolar.
- 3) En caso de que el resultado de la solicitud sea “Elegible” y el Programa tenga disponibilidad presupuestal, podrá ser citada por la Coordinación Nacional para entregar de manera presencial documentación con la que sea posible validar la información que reportó en la solicitud.
- 4) Si como resultado de la cita se confirma documentalmente lo registrado en la solicitud, se continuará este procedimiento. En caso contrario, la solicitud se descarta y concluye el procedimiento.

Por último, para personas con calidad de víctima que sean educandos en alguna Escuela prioritaria o una Escuela susceptible de atención y quienes por primera vez solicitan su incorporación al Programa o ya ha sido beneficiaria del Programa en la emisión previa de becas, su incorporación o permanencia en el padrón del Programa se realizará con base en el Convenio de Colaboración con la SEGOB y en el procedimiento que la Coordinación Nacional determine. Ambos documentos están disponibles en el enlace:

https://evaluacion.becasbenitojuarez.gob.mx/es/normatividad/doc_atencion_victimas.php

4. Revisión de la información recibida o recolectada. La Coordinación Nacional procesa los datos de los participantes en el proceso de selección y descarta aquellos registros que estén incompletos, cancelados y/o inconsistentes. Los datos personales se usan y manejan de conformidad con la normatividad aplicable en la materia.
5. Confronta con el Registro Nacional de Población (RENAPO) y padrones de programas federales de becas con el mismo fin. Con base en la información recolectada en la etapa anterior, la Coordinación Nacional realiza la confronta con el RENAPO para aquellos registros de personas cuyos datos están completos y correctos. Lo anterior, con el objeto de verificar y validar los datos personales de dichas personas y garantizar su identidad. Después, la Coordinación Nacional realiza la confronta con el padrón de otros programas federales de becas que tengan el mismo fin que el del Programa.

Se excluyen de las siguientes etapas del proceso de selección a: (i) las personas identificadas en el grupo de bajas o no identificadas por RENAPO, debido a que no se acredita su identidad



y/o supervivencia; (ii) los/as NNA de las familias entrevistadas que se hayan identificado/a como duplicados/as en padrones de becas con el mismo fin; (iii) las personas ya incorporadas en el padrón de beneficiarios del Programa.

6. Selección de familias. Una vez identificadas las familias elegibles, la Coordinación Nacional selecciona a aquellas para su incorporación al padrón del Programa conforme a la disponibilidad presupuestal.
7. Comunicación y difusión de resultados del proceso de selección. La Coordinación Nacional comunica los resultados de del proceso de selección a las familias, la Autoridad educativa de los Estados y de la Ciudad de México, así como a las Autoridad escolares de a través de los medios que determine. Los medios podrán ser: la herramienta “Buscador de estatus”; y/o la herramienta “Buscador de folios”.

Mecanismos de atención y entrega de becas

El proceso operativo del Programa incluye las siguientes etapas:

- 1.- Comunicación y difusión de resultados del procedimiento de selección.
- 2.- Integración de expediente de familias de nueva incorporación y entrega del medio de pago.
- 3.- Entrega de las becas.
- 4.- Actualización del Padrón.
- 5.- Seguimiento, evaluación y supervisión del Programa.

En este apartado, y para efectos de este Diagnóstico, cabe hacer las siguientes precisiones acerca de los mecanismos de atención y entrega de apoyos:

El medio de pago para las familias beneficiarias del Programa. Para las familias beneficiarias preferentemente, el medio de pago será una tarjeta asociada a una cuenta bancaria, a nombre de la madre, padre o Tutor. Dicho medio de pago se genera en el marco de este Programa y en la Institución Liquidadora que corresponda. La beca también podrá entregarse, de manera provisional, a través de una orden de pago con el objetivo de que alguna familia que haya resultado beneficiaria cobre la beca de manera oportuna.

El calendario con las fechas de entrega de becas a los/las becarios/as del Programa lo publica la Coordinación Nacional durante el primer bimestre del ejercicio fiscal y se divulga a través de los medios que ésta tenga a su disposición.



La emisión de la beca para las familias beneficiarias que no sean de nueva incorporación y que correspondan al inicio del ciclo escolar 2024/2025 se realizará una vez que se verifique la inscripción en alguna Escuela prioritaria o Escuela susceptible de atención de alguna NNA de dicha familia.

La Coordinación Nacional proporcionará información sobre la operación del Programa a la población en general o a la población atendida y brindará atención oportuna y eficiente a las solicitudes de información o consultas que tengan al respecto, con el fin de garantizar el respeto al derecho de petición y acceso a la información, y contribuir al mejoramiento de la operación del Programa.

Para la atención de la demanda ciudadana, en la Coordinación Nacional, existe un Sistema de Atención a la Población Beneficiaria y a la ciudadanía en general, integrado por la atención: i) telefónica; ii) medios digitales; iii) presencial; o iv) vía correspondencia.

6.2.1. Previsiones para la integración y operación del padrón de beneficiarios

La Coordinación Nacional será la responsable de la integración del Padrón de Beneficiarios y en el caso de que en el padrón del Programa existan lugares disponibles, como resultado de las bajas acumuladas al término de cada periodo de emisión de becas, éstos podrán ser ocupados por nuevas familias con NNA que cumplan con los requisitos establecidos. En particular, por NNA y/o sus familias cuya información haya sido entregada a la Coordinación Nacional por alguno(s) de los siguientes medios: (i) solicitudes de incorporación realizadas a través de cuestionario, cédula o medio que determine la Coordinación Nacional; (ii) becarios/as y/o familias elegibles no incorporadas previamente por falta de disponibilidad presupuestal; y/o (iii) otros procesos de depuración o identificación de posibles familias beneficiarias y/o becarios/as que implemente la Coordinación Nacional.

La Coordinación Nacional gestionará formalmente la confronta de padrones con las instancias ejecutoras de otras becas, con la finalidad de verificar que no se contraponen, afectan ni presentan duplicidades con otros programas y acciones de la APF en cuanto a su diseño, beneficios, apoyos otorgados y población objetivo. Lo anterior en cumplimiento con lo establecido en el artículo 179 del Reglamento de la Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria.



6.3. Matriz de Indicadores para Resultados

Como parte de la planeación estratégica, se revisó y actualizó la MIR del Programa para el ejercicio fiscal 2025 (preliminar), misma que cuenta con diez indicadores, cada uno alineado a sus metas respectivas. La información que se presenta en la Tabla 6.1 es preliminar, en el primer trimestre del próximo año se contará con la versión definitiva de la MIR 2025 del Programa.

Tabla 6.1. Metas de la Matriz de Indicadores de Resultados (MIR) 2025 (preliminares)

Nivel	Nombre de los indicadores	Metas 2025 (preliminares)
Fin	91108.1. Tasa bruta de escolarización de la población en los primeros cuatro deciles de ingreso. Educación básica nacional.	Meta: 90.87% Frecuencia de medición: Bienal.
Propósito	P01.1 Porcentaje de niñas, niños y/o adolescentes que forman parte de una familia beneficiaria respecto a la población objetivo.	Meta: 48.17% Frecuencia de medición: Anual
	P01.2 Porcentaje de becarias y becarios que avanzan de grado en educación básica en el ciclo escolar t.	Meta: 90.00% Frecuencia de medición: Anual
	P01.3 Porcentaje de becarias y becarios que transitan a secundaria en el ciclo escolar t.	Meta: 95.00% Frecuencia de medición: Anual
	P01.4 Porcentaje de becarias y becarios que concluyen la Educación Básica.	Meta: 98.00% Frecuencia de medición: Anual
Componente	C01.1 Porcentaje de becas emitidas de educación básica.	Semestre 1 Meta: 90.00% Frecuencia de medición: Semestral Semestre 2 Meta: 97.00% Frecuencia de medición: Semestral
	C01.2 Porcentaje de familias con beca emitida en el semestre i respecto a la meta de atención de familias en el semestre i.	Semestre 14 Meta: 90.00% Frecuencia de medición: Semestral Semestre 2 Meta: 97.00% Frecuencia de medición: Semestral
	C01.3 Porcentaje de familias beneficiarias con alguna niña, niño y/o adolescente inscrito en una escuela ubicada en localidad prioritaria.	Semestre 1 Meta: 40.00% Frecuencia de medición: Semestral



Nivel	Nombre de los indicadores	Metas 2025 (preliminares)
		Semestre 2 Meta: 46.00% Frecuencia de medición: Semestral
Actividad	A01.1 Porcentaje de familias beneficiarias con alguna niña, niño y/o adolescente a los que se validó su inscripción en Educación Básica.	Semestre 1 Meta: 97.00% Frecuencia de medición: Semestral. Semestre 2 Meta: 97.00% Frecuencia de medición: Semestral.
	A02.1 Porcentaje de familias beneficiarias con alguna niña, niño y/o adolescente que tienen a una mujer como Tutora.	Semestre 1 Meta: 95.00% Frecuencia de medición: Semestral Semestre 2 Meta: 95.00% Frecuencia de medición: Semestral

Fuente: Portal Aplicativo de la Secretaría de Hacienda (PASH) de la SHCP.

7. ANÁLISIS DE SIMILITUDES O COMPLEMENTARIEDADEDES

Para efectos del presente diagnóstico y con base en el objetivo general del Programa y su población objetivo, se realizó un análisis de similitudes o complementariedades con la oferta de programa vigentes de la Administración Pública Federal (APF), el cual se presenta en el **Anexo 2** de este documento.

Para establecer las similitudes y complementariedades de la oferta de programas vigentes de la APF con la beca otorgada por el S072 Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez, se aplicaron los siguientes criterios generales:

- Intervenciones de programas clasificados como dotación de becas y estímulos económicos;
- Programas que atiendan a estudiantes de educación básica que tengan como requisito pertenecer a familias en condición de pobreza.

Con base en estos criterios, se encontraron cuatro programas complementarios al S072 (ver Anexo 2): el S178 Programa de Apoyo a la Educación Indígena (PAEI) del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, el S243 Programa de Becas Elisa Acuña, S311 Programa Beca Universal para Educación Media



Superior Benito Juárez y S283 Jóvenes Escribiendo el Futuro (los tres últimos, a cargo de la Coordinación Nacional). A grandes rasgos, el Pp S178 atiende a la misma población, pero su alcance es diferente; lo cual favorece que los dos programas se puedan complementar de forma coordinada y, de esta manera, se minimice el riesgo de duplicidad de apoyos a los mismos beneficiarios. Los Pp S311, S283 y S243 no otorgan becas de nivel básico; son complementarios porque podrían establecerse mecanismos de seguimiento para becarios que transitan al nivel medio superior (S311) y el nivel superior (S243 y S283). Es, asimismo, relevante señalar que no se encontró ningún programa de la APF que tenga riesgo de similitud con el Programa.

El Programa S072 forma parte de la estrategia establecida por el Gobierno de México para garantizar una educación equitativa e incluyente con una orientación a la reducción y eliminación de brechas entre la población, mejorando las condiciones para que la población más vulnerable se mantenga en la escuela e incremente su escolaridad.

7.1. Análisis de similitudes y complementariedades de los programas y acciones de gobierno con el programa a nivel estatal y municipal

A continuación, se presenta de forma resumida el análisis de similitudes y complementariedades de programas y acciones de gobierno a nivel estatal y municipal realizado por el CONEVAL en 2019 y sus actualizaciones de 2020 a nivel municipal y de 2021 a nivel estatal, que fueron los insumos para la elaboración de este subapartado.

El CONEVAL en 2019 identificó 70 intervenciones en el nivel estatal relacionadas con la atención de la educación básica y 15 de éstas las consideraron similares al Programa S072, en tanto que buscan contribuir a la inscripción de los integrantes de familias de hasta 18 años que cursan la educación básica. De acuerdo con el análisis del CONEVAL, las restantes 55 intervenciones “se consideraron como complementarias, al otorgar apoyos a la misma población, pero con apoyos distintos, tal es el caso de las becas de transporte y movilidad, excelencia, y aquellas que en las que no fue posible identificar el objetivo principal de los apoyos” (CONEVAL, 2019-a: 39).

Respecto al nivel municipal, el CONEVAL identificó 229 intervenciones que “otorgan becas monetarias y no monetarias a estudiantes que cursan el nivel básico en cinco modalidades: permanencia y terminación, general, excelencia, transporte y movilidad y manutención” (CONEVAL, 2019-a: 40). De éstas se identificaron 13 que son similares, que representan 5.7% del total de las intervenciones a este



nivel. El resto se consideran posiblemente complementarias, si bien en 73.7% de éstas no fue posible identificar el tipo de beca, por falta de información de origen.

Cabe señalar que la información disponible para el presente análisis imposibilitó identificar el tipo de beca que otorgan 169 intervenciones (73.7%), sin embargo, dado que su población objetivo incluía a estudiantes en el grupo etario atendido por el Programa S072 entre 0 y 18 años, se incluyeron en la categoría de beca general. Con respecto al restante 26.2% de intervenciones, sobresalieron los apoyos para movilidad y transporte con 25 intervenciones, así como las de permanencia y excelencia con 13 intervenciones, respectivamente.

Con base en este análisis, el CONEVAL recomendó que “se debe considerar el desarrollo de estrategias de coordinación que permitan llevar a cabo la entrega y focalización de las becas de forma eficiente y eficaz, y de acuerdo con las necesidades de cada entidad y municipio particular” [2019: 40.

En 2020 el CONEVAL actualizó la información de su Inventario de Programas y Acciones Municipales de Desarrollo Social 2020, en el cual documentó la existencia de 1322 programas y acciones vinculados con el derecho a la Educación. Por tipos de grupo de atención, por otra parte, encontró 1,023 dirigidos a estudiantes y/o centros educativos (CONEVAL, 2022c: 47-48).

En cuanto al nivel estatal, en 2021, de las 1038 acciones de desarrollo social identificadas por el CONEVAL, el 16.5% (171) estuvieron vinculadas al derecho a la educación (CONEVAL, 2021a: 28), mientras que, de acuerdo al grupo de atención, 13.6% (141) de éstas se vincularon con atención a estudiantes (Ibid.: 33). Asimismo, señaló que “al revisar la información histórica de los Inventarios Estatales, se encontró que, desde 2010 hasta el 2021, la mayor proporción de intervenciones públicas se ha concentrado en el derecho a la educación” (Ibid.:28).

8. PRESUPUESTO

8.1. Impacto presupuestario y fuentes de financiamiento 2024.

De acuerdo con el Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación (PPEF) para el Ejercicio Fiscal 2025, el presupuesto destinado al Programa para 2025 es de 78,840,678,395 pesos provenientes del Ramo 11. Educación Pública, y en su totalidad corresponden a la partida de subsidios, como se presenta en la siguiente tabla:



**Tabla 8.1. Pp S072, Beca Universal de Educación Básica Rita Cetina.
Recursos presupuestarios programados en el PPEF-2025**

Ramo 11. Educación Pública – Partida presupuestal	Monto en pesos corrientes
1000 Servicios personales	0
2000 Materiales y suministros	0
3000 Servicios generales	0
4000 Transferencias, asignaciones, subsidios y otras ayudas	78,840,678,395
5000 Bienes muebles, inmuebles e intangibles	0
6000 Inversión pública	0
7000 Inversiones financieras y otras provisiones	0
8000 Participaciones y aportaciones	0
9000 Deuda pública	0
TOTAL	78,840,678,395

Fuente: Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP). Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2025. Ramo 11. Educación Pública. Programas Presupuestarios en Clasificación Económica (Resumen). Enlace electrónico de esta información: https://www.ppef.hacienda.gob.mx/work/models/GYPF25Q/PPEF2025/lurbgnma/docs/11/r11_ppcer.pdf

Para el ejercicio fiscal 2025 se prevé un nulo impacto presupuestario inherente a su gestión, operación, monitoreo y evaluación, dado que sus actividades serán atendidas por su estructura administrativa actual.

Se incluye información complementaria acerca de aspectos generales y presupuestales en el Anexo 1. Ficha con Datos Generales del Programa.



REFERENCIAS

- Barrera-Orsorio, F. et al. (2008). Conditional cash transfers in education: design features, peer and sibling effects evidence from a randomized experiment in Colombia. Impact Evaluation series; no. IE 20 Policy Research working paper, World Bank. Obtenido de: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/6726/wps4580.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Behrman, J.R.; Fernald, L.; Gertler, P.; Neufeld, L.M. y Parker, S. (2008). "Capítulo 1. Evaluación de los efectos a diez años de Oportunidades en el desarrollo, educación y nutrición en niños entre 7 y 10 años de familias incorporadas desde el inicio del Programa". En INSP y CIESAS (2008). Evaluación Externa del Programa Oportunidades 2008. A diez años de intervención en zonas rurales (1997-2007). Tomo I. Efectos de Oportunidades en áreas rurales a diez años de intervención (pp. 17-60). México: SEDESOL. Obtenido de: https://evaluacion.prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2008/2008_tomo_i_efectos_oportunidades.pdf
- Beltrán, Ixchel, Luchas y esperanzas contra la pobreza en primera infancia en México, Pacto por la primera infancia, 2024. <https://www.pactoprimerainfancia.org.mx/luchas-y-esperanzas-contra-la-pobreza-en-primera-infancia-en-mexico/>
- Blanco, Emilio, Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en México: evidencia para el nivel primario. Revista mexicana de investigación educativa, vol. 22, núm. 74, 2017, Colegio de México, México. <https://www.redalyc.org/journal/140/14053215005/html/>
- Bustelo, M. (2011). 'Who else benefits from conditional cash transfer programs? Indirect effects on siblings in Nicaragua', in M. Bustelo, Three essays on *investments in children's human capital*. PhD. Urbana-Champaign: University of Illinois. Obtenido de: <https://core.ac.uk/download/pdf/4837518.pdf>
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP) (2016). Guarderías /estancias infantiles en México. Información estadística. Carpeta temática No. 53. Obtenido de: <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/camara/Centros-de-Estudio/CESOP/Estudios-e-Investigaciones/Carpetas-Informativas/Carpeta-No.-53-Guarderias-estancias-infantiles-en-Mexico.-Informacion-estadistica>
- Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C., (CIDE) por medio del Centro CLEAR para América Latina (2015). Evaluación de Diseño Programa Nacional de Becas. México: SEP- CONEVAL. Obtenido de: https://www.ceti.mx/files/deposit/evaluacion_de_diseno_2014programa
- Chacón, Edixon, Chacón, María Auxiliadora, Alcedo, Yesser y Suárez, Martín (2015) Capital cultural, contexto familiar y expectativas en la educación media. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/42121/dossier01.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chong, Z., y Lau, S. (2023). Unconditional cash transfers and child schooling: A meta-analysis. Munich Personal RePEc Archive, (120837). <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/120837/>
- Clemente, A. (2019). "México en 2018, donde menos repiten año los estudiantes". En El Financiero, 12 de febrero de 2019. Obtenido de: <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/mexico-en-2018-donde-menos-repiten-ano-los-estudiantes>

Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas [CEAV] [sitio web]. "Perfila CEAV nuevo modelo de atención a víctimas". Comunicado de Prensa, 10 de febrero de 2020. Obtenido de: <https://www.gob.mx/ceav/prensa/perfila-ceav-nuevo-modelo-de-atencion-a-victimas?idiom=es>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Sitio Web-a. Base de datos de programas de protección social no contributiva en América Latina y el Caribe. Programas de transferencias condicionadas. Red de Protección Social (2000-2006). Obtenido de: <https://dds.cepal.org/bpsnc/programa?id=23>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Sitio Web-b. Base de datos de programas de protección social no contributiva en América Latina y el Caribe. Programas de transferencias condicionadas. Subsidios Condicionados a la Asistencia Escolar (2005-2012). Obtenido de: <https://dds.cepal.org/bpsnc/programa?id=13>

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (página web). Informe Anual de Actividades 2019. Obtenido de: <http://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=50071>

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) (2018). Ficha de Monitoreo 2017-2018. Programa de Apoyo a la Educación Indígena. México: CDI. Obtenido de: <http://www.cdi.gob.mx/coneval/2018/FMyE-47-S178.pdf>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2021). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2019-2020. Obtenido de: https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores_nacionales_2021.pdf

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2022). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Edición 2022: cifras del ciclo escolar 2020-2021. Obtenido de: <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2022.pdf>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (octubre, 2022). Educación en movimiento # 10. Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Año 1, núm. 10. Ciudad de México. Obtenido de: https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/B10_Boletin.pdf

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2023). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Edición 2023: cifras del ciclo escolar 2021-2022. Tomado de: <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2022.pdf>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2024). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2023. Cifras del ciclo escolar 2021-2022. Obtenido de: <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/indicadores-nacionales-de-la-mejora-continua-de-la-educacion-en-mexico-2023>.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2024-b). El derecho a la educación de la población indígena de México. Cifras del ciclo escolar 2021-2022. Obtenido de: <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/el-derecho-a-la-educacion-de-la-poblacion-indigena-de-mexico>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2024c). La atención a niñas y niños de cero a cuatro años. Programas de educación inicial en México, 2024.



https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/estudio_inicial_0_a_4.pdf#page=86&zoom=100,0,0

Consejo Nacional de Armonización Contable (2013). ACUERDO que reforma las normas y metodología para la determinación de los momentos contables de los ingresos. Diario Oficial de la Federación. México, 08 de agosto de 2019. Obtenido de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5309677&fecha=08/08/2013

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (página web). Bases de datos (2018) para la medición de la pobreza en México en formato STATA, SPSS y R. Obtenido de: https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Programas_BD_08_10_12_14_16_18.aspx

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (s.f.-a). Análisis de los programas sociales del PEF 2019 y PPEF 2020. Obtenido de: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/ANALISIS_PEF_2019_PPEF_2020.pdf

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (s.f.-b). Programa de estancias infantiles para apoyar a las madres trabajadoras. Recuento de la evidencia de las evaluaciones 2007-2019. México: CONEVAL. Obtenido de: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/RDPS/Documents/NOTA_ESTANCIAS_INFANTILES.pdf

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2013). Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2012 - 2013 Valoración de la información de desempeño presentada por el programa. Programa Becas de apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas. Obtenido de: https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4276/1/images/ic_s108_2012_eed.pdf

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2014). Evaluación Integral del Desempeño de los Programas Federales y Acciones Dirigidas a Población Indígena, 2012-2013. Obtenido de: https://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Integrales/Integrales%202012-2013/01_EI_INDIGENAS.pdf

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2014-2015). Informe de la Evaluación Específica del Desempeño 2014-2015. Programa de Apoyo a la Educación Indígena. Obtenido de: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/EVALUACIONES/EED_2014_2015/CDI/S178_PAEI/S178_PAEI_IC.pdf

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2018-a). Estudio diagnóstico del derecho a la educación 2018. México: CONEVAL. Obtenido de: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2018-b). ¿Qué funciona y qué no en desarrollo educativo de niñas, niños y adolescentes? Guías prácticas de políticas públicas. México: CONEVAL. Obtenido de: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/ESEPS/Documents/Guias_practicas/2_Desarrollo_educativos_de_NNyA.pdf



- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2019-a). Becas para el Bienestar Benito Juárez de Educación Básica (PROSPERA Programa de Inclusión Social). Consideraciones sobre el diseño 2019. Documento digital. México: CONEVAL.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2019-b). Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México. 3ª. Edición. México: CONEVAL. Obtenido de:
<https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/InformesPublicaciones/Documents/Metodologia-medicion-multidimensional-3er-edicion.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2020). Pobreza Infantil y adolescente en México 2020.
https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Pobreza_infantil_y_adolescente_en_Mexico_2020.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2020-a). Evaluación de diseño con trabajo de campo del Programa Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez 2019-2020. México: CONEVAL. Obtenido de:
http://www.dgadae.sep.gob.mx/evaluaciones_externas/Evaluaciones_externas/Informe_Final_S072.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2021). Caracterización y análisis del diseño de la Estrategia Aprende en Casa. Ciudad de México: CONEVAL. Obtenido de:
https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/Informes/Caracterizacion_Aprende_Casa.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2021a). Inventario CONEVAL de Programas y Acciones Estatales de Desarrollo Social 2021: Presentación y Análisis. Obtenido de:
https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IPE/Documents/Nota_Metodologica/Presentacion_y_Analisis_Inventario_Estatal_2021.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2021b). Nota técnica sobre el rezago educativo, 2018-2020. Documento digital. México: CONEVAL. Obtenido de:
https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/MMP_2018_2020/Notas_pobreza_2020/Nota_tecnica_sobre_el_rezago%20educativo_2018_2020.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2022). Medición de la pobreza. Anexo estadístico de pobreza en México, 2022. (Estimaciones de CONEVAL con base en la ENIGH 2022 del INEGI), Tomado de:
https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/AE_pobreza_2022.aspx
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2022-a). Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural bilingüe. Obtenido de:
https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Educacion_poblacion_indigena.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2022-b). Pobreza por grupos poblacionales a nivel municipal, México. Niñas, niños y adolescentes. Obtenido de:
https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Pobreza_municipal/2020/gpos_pob/Sintesis_pobreza_NNA_municipal.pdf



- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2022c). Inventario CONEVAL de Programas y Acciones Municipales de Desarrollo Social 2020: presentación y análisis. Obtenido de: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IPM/Documents/Presentacion_Analisis/Presentacion_Analisis_Inventario_2020.pdf
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (sitio web). Becas Acércate a tu escuela. Datos y Recursos. Obtenido de: <https://datos.gob.mx/busca/dataset/becas-acercate-a-tu-escuela>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo [CONAFE] [2011]. “Anexo 12. Información de la Población Atendida. Programa de Educación Inicial y Básica para la Población Rural e Indígena”. Evaluación de Consistencia y Resultados 2011. Obtenido de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/32244/Anexo_12.pdf
- Consejo Nacional de Fomento Educativo [CONAFE] [2018]. “Llevar educación de calidad a comunidades indígenas, prioridad del CONAFE”. Comunicado de Prensa. Obtenido de: <https://www.gob.mx/conafe/prensa/llevar-educacion-de-calidad-a-comunidades-indigenas-prioridad-del-conafe>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (octubre 17, 2022). Educación Comunitaria para el Bienestar. Obtenido de: <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/educacion-comunitaria-del-conafe>
- Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2016). Infografía de población indígena. México: CONAPO. Obtenido de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121653/Infografia_INDI_FINAL_08082016.pdf
- Consejo Nacional de Población (CONAPO) (abril, 2022). Día de la niña y el niño. Obtenido de: <https://www.gob.mx/conapo/articulos/dia-de-la-nina-y-el-nino-300594#:~:text=En%202022%5B1%5D%2C%20en,50.9%20por%20ciento%20de%20hombres%20.>
- Consejo Nacional de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil (COPSADII) (2018), La Educación Inicial es un derecho de todas las niñas y los niños de México, 2018, <https://www.gob.mx/consejonacionalcai/acciones-y-programas/educacion-inicial-secretaria-de-educacion-publica>
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) (2015). Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015-2018. México: Dirección General de Publicaciones, CONACULTA. Obtenido de: https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf
- Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez [CNBBBJ] (25/03/2020). “La Reforma al artículo 4to. Constitucional garantiza un sistema de becas para estudiantes de escasos recursos”. Prensa. Obtenido de: <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez/prensa/la-reforma-al-articulo-4to-constitucional-garantiza-un-sistema-de-becas-para-estudiantes-de-escasos-recursos>
- Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez (CNBBBJ) (2023). Población potencial y población objetivo para el Programa Presupuestario de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez (S072) para el Ejercicio Fiscal 2024.
- Coordinación Nacional del Programa de Desarrollo Humano (Oportunidades). (2012). Causales de no ser becario: jóvenes pertenecientes a familias beneficiarias del Programa Oportunidades entre 12 y 21 años de edad. Reporte Final. México: Coordinación Nacional del Programa de



- Desarrollo Humano Oportunidades y Secretaría de Desarrollo Social. Obtenido de: https://evaluacion.becasbenitojuarez.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2012/CNPDHO_No_Becarios_Reporte_final_2012.pdf
- Delgado, Paulette, La importancia de la participación de los padres en la enseñanza Observatorio del Instituto para el futuro de la educación, 2019. Disponible en: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/la-importancia-de-la-participacion-de-los-padres-en-la-educacion/>
- Evalúa Ciudad de México (2021). Evaluación de las políticas públicas de educación en la Ciudad de México, 2021. Obtenido de: <https://www.evalua.cdmx.gob.mx/storage/app/media/2022/SE/informe-educacion.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2016). Niñas y niños fuera de la escuela. México: UNICEF México. Obtenido de: https://www.unicef.org/mexico/spanish/UNICEF_NFE_MEX.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2013). Superando el adultocentrismo. Santiago de Chile: UNICEF. Obtenido de: <https://ciudadesamigas.org/materiales-documentales-de-unicef-chile-sobre-diversos-aspectos-de-derechos-de-infancia/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) México y Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) (2012). Panorama de la adolescencia indígena en México desde una perspectiva de derechos. México: UNICEF y CIESAS.
- Harman, L. et al. (2016). Cash transfer: what does the evidence say? An annotated bibliography. London: Overseas Development Institute. Obtenido de: <https://cdn.odi.org/media/documents/10747.pdf>
- Hernández Bringas, H. et al. [2012]. "Situación del rezago acumulado en México [2010]". En Narro, J.; Martuscelli, J. y Barzana E. (Coords.) (2012). Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional (pp. 117-162). México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Obtenido de: <http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/completo.pdf>
- Hodges, Ch. et al. (marzo 27, 2020). The difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Educause Review. Obtenido de: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT) (2016). Análisis sobre los resultados de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2015. México: IFT. Obtenido de: <http://www.ift.org.mx/sites/default/files/contenido-general/estadisticas/analissobrelorresultadosdeendutih2015.pdf>
- Instituto Internacional de Investigación en Políticas Alimentarias (International Food Policy Research Institute, IFPRI) (2000). ¿Está dando buenos resultados Progreso? Informe de los resultados obtenidos de una evaluación. Obtenido de: https://evaluacion.prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2000/ifpri_2000_informe_ejecutivo.pdf
- Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) (2019). Desigualdad en México: El que quiere no siempre puede. Obtenido de: https://imco.org.mx/pub_indices/wp-content/uploads/2019/11/ICI2019IMCO-cap1.pdf



- Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) (2024). Nota IMCO. Desigualdades educativas en México. 23/01/2024. Obtenido de: <https://imco.org.mx/desigualdades-educativa-en-mexico/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (s.f.) (INEGI). Cuéntame de México (sitio web). <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (s.f.) (INEGI) (sitio web). Banco de Indicadores. Obtenido de: <https://www.inegi.org.mx/app/indicadores/#>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (s.f.= (pxweb). Tabulados hogares. Obtenido de: <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/pxweb/pxweb/es/Hogares/->
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2014). La discapacidad en México, datos al 2014. Versión 2017. México: INEGI. Obtenido de: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825094409.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2015). Encuesta Intercensal 2015. Principales resultados. Obtenido de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2017-a). Encuesta Nacional de los Hogares (ENH) 2017. Obtenido de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enh/2017/doc/enh2017_resultados.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2017-b). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Módulo de Trabajo Infantil (MTI) 2017. Principales resultados. México: INEGI. Obtenido de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/mti/2017/doc/mti2017_resultados.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2018). Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) 2018. México: INEGI. Obtenido de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enigh/nc/2018/doc/enigh2018_ns_presentacion_resultados.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (31/07/2019). "El INEGI da a conocer los resultados de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares [ENIGH] 2018". Comunicado de Prensa Núm. 384/19. Obtenido de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/EstSociodemo/enigh2019_07.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020-a). Censo de Población y Vivienda 2020. Tabulados del Cuestionario Básico. Obtenido de: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/default.html#Tabulados>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020-b). Censo de Población y Vivienda 2020. SCINCE 2020. <https://gaia.inegi.org.mx/scince2020/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2021). Encuesta Nacional de Acceso y Permanencia en la Educación, ENAPE 2021: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enape/2021/doc/enape_2021_nota_tecnica.pdf



- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2021a). Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) 2020. México: INEGI. Obtenido de: <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2020/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] [28/07/2021]. "El INEGI da a conocer los resultados de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares [ENIGH] 2020". Comunicado de Prensa Núm. 400/21. Obtenido de: <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/enigh2020.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2023). Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) Obtenido de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enigh/nc/2022/doc/enigh2022_ns_presentacion_resultados.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2023a) Encuesta Nacional de Trabajo Infantil (ENTI). Principales resultados, octubre 2023. Obtenido de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enti/2022/doc/enti_2022_presentacion_resultados.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2023b). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares, ENDUTIH 2023: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/ENDUTIH/ENDUTIH_23.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2024). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE): SEP-CONEVAL. Indicadores Trimestrales (15 años y más) base Censo de Población y Vivienda 2020. Principales Indicadores y métricas de Ocupación y Empleo. Resultados trimestrales, 2009 – Primer trimestre 2024. Obtenido de: https://www.stps.gob.mx/gobmx/estadisticas/enoe_trim15_2020.htm
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2024a). Modulo sobre la Lectura, MOLEC: <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/molec/molec2024.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2024b) Estadísticas a propósito del día de la Madre: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2024/EAP_10Mayo24.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2024c) Estadísticas a propósito del Día del Padre: <https://www.inegi.org.mx/app/saladeprensa/noticia.html?id=7409>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) et al. (2017). Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2017. Obtenido de: <https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2017/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013). Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial 2013. Sitio web: <http://cemabe.inegi.org.mx/>
- Instituto Nacional de Salud Pública (INSP) (2012). Evaluación de impacto del proyecto el Programa de Educación Inicial no Escolarizada de CONAFE (PEI-CONAFE) en sinergia con Oportunidades. Versión final del informe final. https://evaluacion.prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2012/Informe_sinergia_PEI_P_DHO_FINAL.pdf



- Instituto Nacional de Salud Pública (INSP) y UNICEF México (2016). Encuesta Nacional de Niños, Niñas y Mujeres 2015 – Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados 2015, Informe final. Ciudad de México, México: Instituto Nacional de Salud Pública y UNICEF México. Obtenido de: https://www.unicef.org/mexico/spanish/UNICEF_ENIM2015.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2005-a). “AT02 Tasa Neta de Cobertura”. En Acceso y trayectoria en el sistema (pp. 275-280). Obtenido de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/AT02-2005.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2005-b). “AT14 Tasa de Deserción Total”. En Acceso y trayectoria en el sistema (pp. 361-365).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2005-d). “Índice de marginación. Contexto social”. Panorama Educativo de México 2005. Obtenido de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/CS10-2005.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2007). Aprendizaje y desigualdad social en México. Implicaciones de la política educativa en el nivel básico. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2010-a). La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. México: INEE. Obtenido de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8004/3/images/educacion_preescolar.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2010-b). “AT02d. Tasa de deserción total [2008/2009]”. Panorama Educativo de México. México: INEE. Obtenido de: https://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2010/PanoramaEducativoDeMexico/AT/AT02/2010_AT02__d-vinculo.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) [2011]. “CS02. ¿Cómo se distribuyen las poblaciones objetivo en vulnerabilidad?”. Obtenido de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/CS02-2011.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) [2013]. “CS02. ¿Cuál es el porcentaje de población en edad idónea para la educación básica y edad típica de educación media superior que reside en localidades aisladas o cercanas a carreteras?”. Obtenido de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/03/CS02-2013.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) [2015]. “Acceso y trayectoria”. En Panorama Educativo de México 2015. Obtenido de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/114/P1B114.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2016). Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014. México: INEE. Obtenido de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/244/P1D244.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (feb. 2016). ¿Cómo son nuestras escuelas? Reporte general de resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) 2014/Primaria. Versión definitiva. Textos de divulgación. México: INEE. Obtenido de: <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/ecea/resultadosECEA-2014actualizacion.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017-a). Breve panorama educativo de la población indígena. Día Internacional de los Pueblos Indígenas. México: INEE. Obtenido de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/107/P3B107.pdf>



- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017-b). Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas. México: INEE. Obtenido de: <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/directrices/Directrices4.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018-a). La educación obligatoria en México. Informe 2018. Obtenido de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I243.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018-b). Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior. Obtenido de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/116/P1B116.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018-c). “Políticas para fortalecer la infraestructura escolar en México”. Documentos ejecutivos de política educativa. México: Unidad de Normatividad y Política Educativa, INEE. Obtenido de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/02/Documento5-infraestructura.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018-d). Marco de referencia para la Evaluación de la Oferta Educativa en la educación preescolar desde el enfoque de derechos. Documentos técnicos. México: INEE. Obtenido de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1E203.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018-e). Educación para la democracia y el desarrollo de México. México: INEE. Documentos técnicos. México: INEE. Obtenido de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Educacion-democracia-completo.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (mar. 2019). ¿Cómo son nuestras escuelas? Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) en educación preescolar 2017. Textos de divulgación. México: INEE. Obtenido de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P2A348.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2019-a). La educación obligatoria en México. Informe 2019. Obtenido de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2019-b). Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación Básica y Media Superior. Obtenido de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- Instituto Nacional para los Pueblos Indígenas (INPI) (2020). ACUERDO por el que se modifican las Reglas de Operación del Programa de Apoyo a la Educación Indígena a cargo del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, para el ejercicio fiscal 2021. Diario Oficial de la Federación. México, 31 de diciembre de 2020. Obtenido de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5609372&fecha=31/12/2020
- Instituto Nacional para los Pueblos Indígenas (INPI) (2020). S178 Programa de Apoyo a la Educación Indígena (PAEI). Documento Diagnóstico. Ciudad de México: Coordinación General de Planeación y Evaluación. Obtenido de: <http://www.inpi.gob.mx/coneval/2020/S-178-17082020-diagnostico-2020.pdf>
- Instituto Nacional para los Pueblos Indígenas (INPI) (2024) [Página Web]. Transparencia focalizada. Programa de Apoyo a la Educación Indígena (PAEI). Tercer Trimestre 2024. Obtenido de: <https://www.inpi.gob.mx/focalizada/2024/paei/index.html>



- Investigación en Salud y Demografía, S.C. [Insad] [2017]. "Estudios de caso de las instancias ejecutoras seleccionadas en muestra". Correspondiente a la Evaluación de Procesos del Programa Nacional de Becas 2016. Informe Final. México: SEP. Obtenido de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/251287/Anexo_Estudios_de_caso_-_S243_-_Programa_Nacional_de_Becas.pdf
- Ley General de Desarrollo Social (LGDS). Diario Oficial de la Federación. México, 20 de enero de 2004.
- Ley General de Educación (LGE). Diario Oficial de la Federación. México, 30 de septiembre de 2019. Obtenido de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA). Diario Oficial de la Federación. México, 4 de diciembre de 2014. Obtenido de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_200618.pdf
- Ley General de Prestación de Servicios de Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil (LGPSACDII). Diario Oficial de la Federación. México, 24 de octubre de 2011. Obtenido de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPSACDII_250618.pdf
- Ley General de Víctimas (LGV). Diario Oficial de la Federación. México, 9 de enero de 2013. Obtenido de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGV_030117.pdf
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD). Diario Oficial de la Federación. México, 12 de julio de 2018. Obtenido de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf
- Ley Orgánica de la Administración Pública Federal (LOAPF). Diario Oficial de la Federación. México, 29 de diciembre de 1976. Obtenido de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/153_120419.pdf
- Levasseur, P. (2021). Why do conditional cash transfer programmes fail to target the poor? The case of urban areas in Mexico. CEPAL Review, (133), 191-206. <https://hdl.handle.net/11362/47206>
- Lincove, J. A. & Parker, A. (2016). "The influence of conditional cash transfers on eligible children and their siblings". In Journal Education economics, Vol. 24, N°. 3-4, pp. 352-373. Abstract in: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09645292.2015.1019431?scroll=top&needAccess=true&journalCode=cede20>
- López Estrada, S. [2020]. "Hacia la [re]privatización del cuidado infantil en México. Las modificaciones al Programa de Estancias Infantiles Sedesol". Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México, Vol. 6. Dossier Género y Trabajo. <https://estudiosdegenero.colmex.mx/index.php/eg/article/view/480/pdf>
- Llanos Guerrero, A. [nov. 2022]. "Gasto educativo. Desigual e inequitativo". Centro de Investigación Económica y Presupuestaria, A.C. (CIEP). Obtenido de: <https://ciep.mx/wp-content/uploads/2022/11/Gasto-educativo-Desigual-e-inequitativo.pdf>
- Mancera Corcuera, C.; Serna Hernández, L. y Priede Schubert, A. [2008]. "Capítulo 1. Modalidad educativa y organización multigrado como factores asociados con las brechas de aprendizaje de los becarios del Programa Oportunidades [primaria y secundaria en 2007]". En INSP y CIESAS (2008). Evaluación Externa del Programa Oportunidades 2008. A diez años de intervención en zonas rurales (1997-2007). Tomo III. El reto de la calidad de los servicios resultados en educación (pp. 15-70). México: SEDESOL. Obtenido de: https://evaluacion.prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2008/2008_tomo_iii_calidad_servicios_educacion.pdf



- MAPEAL [sitio web]. “Programa Aprender en Familia, Chile”. Obtenido de: http://mapeal.cippec.org/?page_id=2488
- Martínez Licerio, K. A.; Marroquín Arreola, J. y Ríos Bolívar, H. (2019). Precarización laboral y pobreza en México. *Análisis Económico*, vol. XXXIV, núm. 86, mayo-agosto de 2019, pp. 113-131, ISSN: 0185-3937, e- ISSN: 2448-665. Obtenido de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-66552019000200113
- Mesa Lago, C. y De Franco, M (2010). Estudio sobre la protección social en Centroamérica. Volumen II. Anexos por países. Proyecto financiado por la Unión Europea e implementado por IBF International Consulting, en colaboración con BAA (España). Obtenido de: https://eeas.europa.eu/archives/delegations/el_salvador/documents/more_info/estudio_sobre_la_proteccion_social_en_centroamerica_informe_general_volumen_2_es.pdf
- México Evalúa Centro de Análisis de Políticas Públicas (México Evalúa) (2011). 10 puntos para entender el gasto educativo en México: consideraciones sobre su eficiencia. Serie ¿Gastamos para mejorar? México Evalúa Centro de Análisis de Políticas Públicas. Obtenido de: https://www.mexicoevalua.org/mexicoevalua/wp-content/uploads/2016/05/MEX_EVA-INHOUS-GASTO_EDU-LOW.pdf
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2022. Informe español. España. Obtenido de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=24121
- Minshew, Andy, How Family Engagement Leads to Student Success, www.waterford.org, 2023. Disponible en: <https://blog/how-parent-involvement-leads-to-student-success/>
- Miranda Juárez, S. y Navarrete, E. L. [2016]. “El entorno familiar y el trabajo de niñas y niños de 5 a 11 años. México en dos momentos: 2007 y 2013”. *Papeles de Población*, No. 89, julio/septiembre, pp. 44-72 México: CIEP/UAEM. Obtenido de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v22n89/1405-7425-pp-22-89-00043.pdf>
- Molina Millan, T. et al. (2019). Long-Term Impacts of Conditional Cash Transfers: Review of the Evidence. *The World Bank Research Observer*, 34(1), 119–159. Obtenido en Internet.
- Monroy Gómez Franco, L. [2021]. “Los impactos distributivos del COVID-19 en México. Un balance preliminar”. Documento de trabajo no. 01/2021. Centro de Estudios Espinosa Yglesias. Obtenido de: <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2021/04/01-Monroy-G%C3%B3mez-Franco-2021.pdf>
- Myers, R.G. y Flores Pérez, B. (2008). La transición de educación preescolar a la primaria en México y su relación a logros educativos: un estudio exploratorio. *Hacia una Cultura Democrática*, A.C. (ACUDE).
- O'Neill, K. (2021). *Cash or Conditions? An Analysis of Conditional Cash Transfer Programs* (Tesis doctoral, Carleton University). doi: 10.22215/etd/2021-14644
- Ordoñez Barba, G. y Silva Hernández, A. [2019]. “Progresar-Oportunidades-Prospera: avatares, alcances y resultados de un programa paradigmático contra la pobreza”. *Papeles de Población*, no. 99, enero-marzo, pp. 77-111. México: CIEP/UAEM. Obtenido de: <https://rppoblacion.uaemex.mx/article/view/10185/10023>
- Ordorika, I. y Rodríguez Gómez, R. [2012]. “Cobertura y estructura del Sistema Educativo Mexicano: problemática y propuestas”. En Narro, J.; Martuscelli, J. y Barzana E. [Coords.] [2012]. *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional* (pp. 197-222). México: Dirección



- General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Obtenido de:
<http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/completo.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2000). Declaración de Panamá. La educación inicial en el siglo XXI. Obtenido de: <https://www.oei.es/historico/xcie.htm>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (s.f.). Convención sobre los Derechos del Niño. Obtenido de: https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc_SP.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Obtenido de:
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) [2015]. “La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. Centro de noticias de la ONU, 25 de septiembre de 2015. Obtenido de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopto-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) [2020]. “Marco de indicadores mundiales para los Objetivos de Desarrollo Sostenible y metas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. Obtenido de:
https://unstats.un.org/sdgs/indicators/Global%20Indicator%20Framework%20after%202020%20review_Spa.pdf
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2015). Reflexiones sobre migración, niñez y adolescencia. Conceptos generales sobre migración y niñez: un referente para la acción en la protección integral de niños, niñas y adolescentes. Obtenido de:
http://migracion.iniciativa2025alc.org/download/05COe_Conceptos_Migracion_NinCC83ez.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2014). Nota País. México. Panorama de la Educación 2017. Obtenido de: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Mexico-Spanish.pdf>
- OECD.Stat (2020). Data by theme: Education at a Glance. Obtenido de: <https://stats.oecd.org/>
- Pacheco Gómez Muñoz, E. et al. (2018). Fortalezas y debilidades actuales del mercado de trabajo en México (2005-2018). México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República. Obtenido de:
<http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/4202/FORTALEZAS%20Y%20DEBILIDADES%20ACTUALES%20DEL%20MERCADO%20DE%20TRABAJO%20EN%20M%C3%89XICO%20Edith%20Pacheco.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Parker, S.W. y Berhman, J.R. (2008). “Capítulo IV. Seguimiento de adultos jóvenes en hogares incorporados desde 1998 a Oportunidades: impactos en educación y pruebas de desempeño”. En INSP y CIESAS (2008). Evaluación Externa del Programa Oportunidades 2008. A diez años de intervención en zonas rurales (1997-2007). Tomo I. Efectos de Oportunidades en áreas rurales a diez años de intervención (pp. 199-238). México: SEDESOL. Obtenido de: https://evaluacion.prospera.gob.mx/es/wersd53465sdg1/docs/2008/2008_tomo_i_efectos_oportunidades.pdf
- Perales Mejía, F. de J. y Rivas Saucedo, J. O. [2022]. “La participación de las madres y padres de familia en una escuela primaria durante la contingencia por COVID-19”. Revista Electrónica Científica



- de Investigación Educativa (RECIE), vol. 6, enero-diciembre. Obtenido de: <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/1495/1398>
- Pérez Islas, J.A. y Valdez González, M. [s.f.]. "Repensar la educación desde los jóvenes: el caso de la generación del siglo XXI". En Narro, J.; Martuscelli, J. y Barzana E. [Coords.] [2012]. Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional (pp. 77-95). México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Obtenido de: <http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/completo.pdf>
- Plataforma de la Infancia (sitio web). España. Obtenido de: <http://plataformadeinfancia.org/derechos-de-infancia/la-convencion-de-los-derechos-de-la-infancia/>
- Presidencia de la República (2017). 5to Informe de Gobierno. 2016-2017. Anexo Estadístico. Obtenido de: https://framework-gb.cdn.gob.mx/quintoinforme/5IG_ANEXO_FINAL_TGM_250818.pdf
- Presidencia de la República (2019). DECRETO por el que se crea la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez. Diario Oficial de la Federación. México, 31 de mayo de 2019. Obtenido de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5561693&fecha=31/05/2019
- Presidencia de la República (2023). Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2024, Ciudad de México, septiembre. Obtenido de: https://www.ppef.hacienda.gob.mx/work/models/7183r4rR/PPEF2024/oiquewt4/paquete/egresos/Proyecto_Decreto.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (sitio web). Metas del objetivo 4 de los ODS. <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html#targets>
- Red de los Derechos de la Infancia (REDIM) (febrero 24, 2022). Inasistencia escolar en la infancia y adolescencia de México. Obtenido de: <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2022/02/24/inasistencia-escolar-en-la-infancia-y-adolescencia-de-mexico/>
- Rehaag, I. [2006]. "Reflexiones en torno a la interculturalidad". CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 2, enero-junio, pp. 1-9. Veracruz, México: Instituto de Investigaciones en Educación. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121711004.pdf>
- Redding, S. (2006). Familias y escuelas. Serie Prácticas Educativas – 2. México: Ceneval, DIE-Cinvestav, COMIE, INEE y UPN. Obtenido de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/PIC702.pdf>
- Sánchez González, D. y Egea Jiménez, C [2011]. "Enfoque de vulnerabilidad social para investigar las desventajas socioambientales. Su aplicación en el estudio de los adultos mayores". En Papeles de Población, núm. 69, julio-septiembre. México: CIEAP/UAEM. Obtenido de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v17n69/v17n69a6.pdf>
- Santamaría de Reyes, Pilar, El Desarrollo Integral Armónico: ¡Reto para la Pedagogía Colombiana! Revista Científica General José María Córdova, vol. 3, núm. 3, 2005, pp. 17-20 Escuela Militar de Cadetes "General José María Córdova" Bogotá, Colombia. Redalyc.El Desarrollo Integral Armónico: ¡Reto para la Pedagogía Colombiana!
- Santi-León, Fabricio, Ecuador. Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. Revista Ciencia Unemi, vol. 12, núm. 30, pp. 143-159, 2019. Universidad Estatal de Milagro.



<https://www.redalyc.org/journal/5826/582661249013/html/#:~:text=El%20desarrollo%20infantil%20integral%20se,favorables%20para%20desarrollar%20su%20vida>

Secretaría de Bienestar (2019). ACUERDO por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Apoyo para el Bienestar de las Niñas y Niños, Hijos de Madres Trabajadoras para el ejercicio fiscal 2019. Diario Oficial de la Federación. México, 28 de febrero de 2019. Obtenido de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/442992/ROP2019_Programa_de_Apoyo_para_el_Bienestar_de_las_Ni_as_y_Ni_os__Hijos_de_Madres_Trabajadoras.pdf

Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) (2017). ACUERDO por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Estancias Infantiles para Apoyar a Madres Trabajadoras, para el ejercicio fiscal 2018. Diario Oficial de la Federación. México, 30 de diciembre de 2017. Obtenido de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509819&fecha=30/12/2017

Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) (2018). Ficha de Monitoreo 2017-2018. Programa de estancias infantiles para apoyar a las madres trabajadoras. México: SEDESOL. Obtenido de: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/EVALUACIONES/FMyE_2017_2018/FMyE_20_S174.pdf

Secretaría de Educación (SED) – Colombia (2007). Subsidios Educativos Condicionados a la Asistencia Escolar. Cartilla Beneficiarios. Obtenido de: <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/643/SED%20734.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Subsecretaría de Educación Básica (SEB-SEP) (abril de 2022). Estrategia Nacional para promover trayectorias educativas y mejorar los aprendizajes de los estudiantes de educación básica. México: SEP. Obtenido de: https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/04/6.SUBSECRETARIA-DE-EDUCACION-BASICA_CORR_A.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). Formato 911 correspondiente al ciclo escolar 2018-2019.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (sitio web-a). Aprende en casa. Obtenido de: <https://aprendeencasa.sep.gob.mx/#:~:text=Aprende%20en%20Casa%20es%20una,su%20derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n>.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (sitio web-b). Beca “Acércate a tu Escuela”. Obtenido de: <https://www.becas.sep.gob.mx/beca/128/show>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013). Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). UNESCO, IIPE-UNESCO. México: SEP. Obtenido de: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/mx_0102.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (dic. 2014). Diagnostico S243 Programa Nacional de Becas. Obtenido de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/50099/Diagnostico.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017-a). 5to Informe de labores 2016-2017: México: SEP. Obtenido de: http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2012_2018/5to_informe_de_labores.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017-b). Bases para el otorgamiento de becas a víctimas del delito y violaciones a derechos humanos. Diario Oficial de la Federación. México, 13 de febrero de 2017. Obtenido de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5471610&fecha=13/02/2017



- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017-c). ACUERDO número 23/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Becas para el ejercicio fiscal 2018. Obtenido de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509613&fecha=28/12/2017
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2017-2018. México: SEP. Obtenido de: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2017_2018_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019-a). ACUERDO número 10/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Becas para el ejercicio fiscal 2019. Obtenido de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/446004/2.-Reglas_de_Operaci_n_del_Programa_Nacional_de_Becas.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019-b). ACUERDO número 29/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez para el ejercicio fiscal 2020. Diario Oficial de la Federación. México, 29 de diciembre de 2019. Obtenido de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583051&fecha=29/12/2019
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020). DECRETO por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Diario Oficial de la Federación. México, 6 de julio de 2020. Obtenido de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596201&fecha=06/07/2020
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2021). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021. México: SEP. Obtenido de: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (sept. 2021). Reporte de indicadores educativos. Archivo Excel. Última actualización septiembre de 2021. Obtenido de: <http://www.planeacion.sep.gob.mx/indicadorespronosticos.aspx>.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2023). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2022-2023, México: SEP. Obtenido de: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2024). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2023-2024, México: SEP. Obtenido de: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2023_2024_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2024a). Sexto Informe de Labores 2023-2024. Septiembre de 2024.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2024b). Reporte de Indicadores educativos. Obtenido de <https://planeacion.sep.gob.mx/indicadorespronosticos.aspx>
- SEP-CONAFE (2001). REGLAS de Operación e Indicadores de Gestión y Evaluación de los programas del Consejo Nacional de Fomento Educativo. Diario Oficial de la Federación. México, 15 de diciembre de 2001. Obtenido de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2045962&fecha=15/03/2001



- Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP). Cuenta Pública 2020. Obtenido de: <https://www.cuentapublica.hacienda.gob.mx/es/CP/Tomoll-2020>
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP). Cuenta Pública 2021. Obtenido de: <https://www.cuentapublica.hacienda.gob.mx/es/CP/Tomoll-2021>
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) [04/08/2020]. “Programa para el Bienestar de las Niñas y Niños Hijos de Madres Trabajadoras | Conferencias sobre Programas del Bienestar”. Obtenido de: <https://www.gob.mx/stps/articulos/programa-para-el-bienestar-de-las-ninas-y-ninos-hijos-de-madres-trabajadoras-conferencias-sobre-programas-del-bienestar-249509?idiom=es>
- Senado de la República [24/03/2020]. “Senado eleva a rango constitucional programas sociales y crea el sistema nacional de salud para el bienestar”. Boletines. Senado de la República, Coordinación de Comunicación Social. Obtenido de: <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/47923-senado-eleva-a-rango-constitucional-programas-sociales-y-crea-el-sistema-nacional-de-salud-para-el-bienestar.html>
- Sistema de Protección (SPINNA) [2018]. “Consolidación de los Sistemas Nacionales de Protección Integral”. Obtenido de: http://iin.oea.org/pdf-iin/reunion/93/documentos/3.5.1_Presentaci%C3%B3n_M%C3%A9xico_Qu%C3%A9_es_el_SIPINNA_OCT18_fin.pdf
- Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, (SIPINNA) (2018b) [Página Web]. Obtenido de: <https://www.gob.mx/sipinna/articulos/ninas-ninos-y-adolescentes-tienen-derecho-a-la-educacion?idiom=es>
- Solís, P. (2018). Barreras estructurales a la movilidad social intergeneracional en México. Un enfoque multidimensional. Serie Estudios y Perspectivas 176. Sede subregional de la CEPAL en México. Ciudad de México, México: Naciones Unidas. Obtenido de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43768/1/S1800693_es.pdf
- Solís, P.; Banegas, I. y Mora, M. (2007). Trayectorias de elegibilidad de los hogares en localidades incorporadas en las primeras fases del Programa Oportunidades (1997-1998). Estudio financiado por el Department for International Development (DfID) del Gobierno Británico, a través de una cooperación técnica administrada por el BID (Proyecto ME-X1001 Welfare Dynamics and Graduation from Safety Nets)
- Székel, M. (2015). Expectativas educativas: una herencia intangible. Documento de trabajo no. 05/2015. México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias. Obtenido de: <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2018/06/05-Sz%C3%A9kel-2015-1.pdf>
- Tapia G., L.A. y Valenti, G. [2016]. “Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados”. Perfiles Educativos, vol. XXXVIII, núm. 151, pp. 32-54. México: IISUE-UNAM. Obtenido de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n151/0185-2698-peredu-38-151-00032.pdf>
- Terigi, F. [2007]. “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Trabajo presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy de la Fundación Santillana, Buenos Aires, Argentina. Mayo. Obtenido de: <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>



- Terigi, F. [2010]. "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Conferencia Cine Don Bosco, Santa Rosa, La Pampa. Gobierno de La Pampa, Ministerio de Cultura y Educación. Obtenido de: <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2013/05/LAS-CRONOLOG%C3%8DAS-DE-APRENDIZAJE-UN-CONCEPTO-PARA-PENSAR-LAS-TRAYECTORIAS-ESCOLARES2.pdf>
- Towers, D. [2014]. "Chapter 3. CESSP Scholarship Program, Cambodia". En: UNESCO & IIEP (2014). Achieving transparency in pro-poor education. Ethics and Corruption in Education. UNESCO. Editado por Muriel Poisson. Obtenido de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226982>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (sitio web). Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030. Guía. Obtenido de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1994). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. París, Francia: UNESCO. Segunda impresión. Obtenido de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. París, Francia: UNESCO. Obtenido de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa
- UNESCO, PNUD, UNFPA, ACNUR, UNICEF, ONU-Mujeres, Banco Mundial, OIT. (2016). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Incheon, República de Corea: Naciones Unidas. Obtenido de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) (s.f.), Desarrollo en la primera infancia. Los primeros momentos de la vida de niños y niñas son los más importantes <https://www.unicef.org/es/desarrollo-en-la-primera-infancia>
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) (s.f.), Desarrollo en la primera infancia. Los primeros momentos de la vida de niños y niñas son los más importantes <https://www.unicef.org/es/desarrollo-en-la-primera-infancia>
- Universidad Autónoma de Chapingo (UACH) (2008). Informe final. Evaluación de Consistencia y Resultados 2007 del Programa Albergues Escolares Indígenas. Obtenido de: https://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/work/models/PTP/SED/Evaluaciones/CHP_F2008/06s178ecyr07.pdf
- Universidad Autónoma de Tamaulipas (2012). Índice Mexicano de Satisfacción de los Beneficiarios de Programas Sociales implementados por la SEDESOL en México (IMSAB). Informe final. Obtenido de: http://www.inapam.gob.mx/work/models/SEDESOL/EvaluacionProgramasSociales/Otras_Evaluaciones/ESatisfaccion_Beneficiarios/INFORME_FINAL_SATISFACCION_JUNIO_2012.pdf
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (2006). Programa de Albergues Escolares Indígenas. Evaluación de Resultados. Informe Final. Obtenido de: http://www.cdi.gob.mx/coneval/evaluacion_albergues_escolares_2006.pdf
- Valdés Cuervo, Á.A.; Martín Pavón, M. y Sánchez Escobedo, P.A. [2009]. "Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos". Revista



- Electrónica de Investigación Educativa, 11 (1). Obtenido de:
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/229/782>
- Valdés Cuervo, A. A. y Urías Murrieta, M. [2011]. "Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos". *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 134, pp. 99-114. México: IISUE-UNAM. Obtenido de:
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n134/v33n134a7.pdf>
- Vergara Rojas, R. (2014). Factores de permanencia escolar: análisis de la educación básica y media en Caldas. Proyecto de trabajo de grado para optar al título de MBA (maestría en administración). Medellín, Universidad EAFIT. Obtenido de:
https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/7418/Roque_VergaraRojas_2015.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Villa Juárez, S. A. y Beltrán Castillo, T. (agosto, 2022). Gasto para la primera infancia en 2021. Distribución en entidades federativas. CIEP. Obtenido de: <https://ciep.mx/wp-content/uploads/2022/08/Gasto-para-la-primera-infancia-en-2021.pdf>
- Yaschine, I. [2019]. "Progres-Oportunidades-Prospera, veinte años de historia". En Hernández Licona, G.; De la Garza, T.; Zamudio, J. y Yaschine, I. (coords.) (2019). *El Progres-Oportunidades-Prospera, a veinte años de su creación*. Primera edición. México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Obtenido de:
https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Libro_POP_20.pdf



ANEXO 1. FICHA CON DATOS GENERALES DEL PROGRAMA

S072 Beca Universal de Educación Básica Rita Cetina

11. Educación Pública

Modalidad del programa	S	Denominación del Programa	Programa Beca Universal de Educación Básica Rita Cetina
------------------------	---	---------------------------	---

Unidades Administrativas Responsables (UR) del programa

Denominación de la UR	Funciones de cada UR respecto al programa propuesto o con cambios sustanciales
1. Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez	Ejecutor

Recursos presupuestarios programados en el Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación (PPEF) 2025 para el Pp con categoría programática S072

Capítulo	Monto en pesos corrientes
1000 Servicios personales	0
2000 Materiales y suministros	0
3000 Servicios generales	0
4000 Transferencias, asignaciones, subsidios y otras ayudas*	78,840,678,395
5000 Bienes muebles, inmuebles e intangibles	0
6000 Inversión pública	0
7000 Inversiones financieras y otras provisiones	0
8000 Participaciones y aportaciones	0
9000 Deuda pública	0
TOTAL	78,840,678,395

Fuente: Secretaría de Hacienda y Crédito Público SHCP). Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2025. Ramo 11. Educación Pública. Programas Presupuestarios en Clasificación Económica (Resumen). Enlace electrónico de esta información: https://www.ppef.hacienda.gob.mx/work/models/GYPPEF25Q/PPEF2025/lurbgnma/docs/11/r11_ppcer.pdf

Fuente u origen de los recursos



Fuente de recursos	Porcentaje respecto al presupuesto estimado
Recursos fiscales	100.0
Otros recursos (Especificar fuente (s))	
Total	100.0

Población

Definición de la población o área de enfoque objetivo

Familias con alguna NNA inscrito en (i) nivel secundaria en una escuela pública de modalidad escolarizada (escuela prioritaria), o (ii) en algún otro nivel de EB en una escuela clasificada como escuela susceptible de atención y que tiene bajos ingresos.

Cuantificación de la población o área de enfoque objetivo

De acuerdo con los cálculos realizados la Población Objetivo del Programa S072 se estima en 10,018,077 familias (15,561,914 estudiantes), conformada por los siguientes subgrupos:

- 5,479,640 familias (6,057,663 estudiantes), que corresponden a Familias con NNA en escuelas públicas de nivel secundaria, de modalidad escolarizada, clasificadas como prioritarias
- 4,541,137 familias (9,504,251 estudiantes), que corresponden a Familias sin NNA en escuelas prioritarias, pero con NNA en algún otro nivel de EB públicas, escolarizadas, clasificadas como susceptibles de atención con un ingreso menor a la LPI

Fuente: Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez.
Nota Técnica: Población Potencial y Población Objetivo para el Programa Presupuestario (Pp) S072 Beca Universal de Educación Básica Rita Cetina, para el Ejercicio Fiscal 2025

Estimación de la población a atender en el año 2025

8,299,019 familias

Descripción del problema por afectaciones diferenciadas en determinados grupos poblacionales⁴⁶

Grupo poblacional	Características	Grupo de referencia
Niñas, niños y adolescentes que estudian escuelas públicas de nivel secundaria de	Las niñas y niños son personas entre 0 y 11 años. Los adolescentes son personas entre los 12 y los 17 años de edad.	Niñas, niños y adolescentes que no estudian en escuelas públicas de nivel secundaria y/o en la modalidad escolarizada.

⁴⁶ Las niñas y niños son personas menores de 12 años. Adolescente: persona de entre 12 años cumplidos y menos de 18 años.



Grupo poblacional	Características	Grupo de referencia
modalidad escolarizada.		
Niñas, niños y adolescentes que estudian en escuelas públicas de nivel inicial, preescolar o primaria cuyo ingreso familiar está por debajo de la LPI.	Niñas, niños y adolescentes que estudian en escuelas públicas de nivel inicial, preescolar o primaria cuyo ingreso familiar está por debajo de la Línea de Pobreza por Ingresos (LPI). La LPI permite identificar a la población que no cuenta con los recursos suficientes para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades (alimentarias y no alimentarias).	Niñas, niños y adolescentes que estudian en escuelas públicas de nivel inicial, preescolar o primaria cuyo ingreso familiar es mayor a la LPI.

Estimación de metas en el Ejercicio Fiscal 2025 para los indicadores de nivel fin, propósito, componente y actividad de la MIR (cifras preliminares)

Nivel	Nombre de los indicadores	Metas 2025 (preliminares)
Fin	91108.1. Tasa bruta de escolarización de la población en los primeros cuatro deciles de ingreso. Educación básica nacional.	Meta: 90.87% Frecuencia de medición: Biental.
Propósito	P01.1 Porcentaje de niñas, niños y/o adolescentes que forman parte de una familia beneficiaria respecto a la población objetivo.	Meta: 48.17% Frecuencia de medición: Anual
	P01.2 Porcentaje de becarias y becarios que avanzan de grado en educación básica en el ciclo escolar t.	Meta: 90.00% Frecuencia de medición: Anual
	P01.3 Porcentaje de becarias y becarios que transitan a secundaria en el ciclo escolar t.	Meta: 95.00% Frecuencia de medición: Anual
	P01.4 Porcentaje de becarias y becarios que concluyen la Educación Básica.	Meta: 98.00% Frecuencia de medición: Anual
Componente	C01.1 Porcentaje de becas emitidas de educación básica.	Semestre 1 Meta: 90.00% Frecuencia de medición: Semestral Semestre 2 Meta: 97.00% Frecuencia de medición: Semestral



Nivel	Nombre de los indicadores	Metas 2025 (preliminares)
	C01.2 Porcentaje de familias con beca emitida en el semestre i respecto a la meta de atención de familias en el semestre i.	Semestre 14 Meta: 90.00% Frecuencia de medición: Semestral Semestre 2 Meta: 97.00% Frecuencia de medición: Semestral
	C01.3 Porcentaje de familias beneficiarias con alguna niña, niño y/o adolescente inscrito en una escuela ubicada en localidad prioritaria.	Semestre 1 Meta: 40.00% Frecuencia de medición: Semestral Semestre 2 Meta: 46.00% Frecuencia de medición: Semestral
Actividad	A01.1 Porcentaje de familias beneficiarias con alguna niña, niño y/o adolescente a los que se validó su inscripción en Educación Básica.	Semestre 1 Meta: 97.00% Frecuencia de medición: Semestral. Semestre 2 Meta: 97.00% Frecuencia de medición: Semestral.
	A02.1 Porcentaje de familias beneficiarias con alguna niña, niño y/o adolescente que tienen a una mujer como Tutora.	Semestre 1 Meta: 95.00% Frecuencia de medición: Semestral Semestre 2 Meta: 95.00% Frecuencia de medición: Semestral

Fuente: Portal Aplicativo de la Secretaría de Hacienda (PASH) de la SHCP.



ANEXO 2. COMPLEMENTARIEDADES Y COINCIDENCIAS ENTRE PROGRAMAS

Nombre del Programa	Dependencia /entidad	Propósito	Población o área de enfoque objetivo	Cobertura Geográfica	¿Este programa presentaría riesgos de similitud con el programa propuesto?	¿Este programa se complementaría con el programa propuesto?	Explicación
S178 Programa de Apoyo a la Educación Indígena (PAEI)	Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI)	Contribuir al acceso, permanencia y conclusión del grado académico y nivel educativo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes estudiantes, de 5 a 29 años de edad, pertenecientes a los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas, inscritos en escuelas públicas y comunitarias de todos los tipos y niveles, por medio de servicios de alimentación, hospedaje, apoyos y actividades complementarias, con la finalidad de coadyuvar a disminuir la deserción y el rezago educativo, garantizando el ejercicio efectivo de su derecho a la educación y fortalecimiento de su identidad cultural y lingüística.	Niñas, niños, adolescentes y jóvenes estudiantes, de 5 a 29 años, pertenecientes a pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas, que están inscritos o asisten a escuelas públicas o comunitarias, que provienen de comunidades o localidades con algún grado de marginación y que requieren servicios de alimentación, hospedaje, Apoyos y Actividades Complementarias para concluir el ciclo escolar, en particular en regiones indígenas y afromexicanas o en sedes de una Casa o Comedor.	La cobertura del programa está definida por la ubicación geográfica de las Casas y Comedores de la Niñez Indígena, de las Casas y Comedores Comunitarios del Estudiante Indígena y de las Casas y Comedores Universitarios Indígenas, instalados mayoritariamente en los municipios, comunidades y localidades indígenas; e incluye las localidades en las que los jóvenes indígenas y afromexicanos, con apoyo de las becas, cursan sus estudios de nivel superior y maestría.	NO	SI	Es complementario debido a que proporciona apoyos de alimentación, hospedaje, apoyos y actividades complementarias a sus beneficiarios y parte de la población objetivo coincide con la población prioritaria del Programa.
S243 Programa de Becas Elisa Acuña	Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez	Lograr que los/las alumnas, egresados/a y/o personal docente, y profesores/as-investigadores/as y/o personal con funciones de dirección (directores/as) de instituciones de educación básica, media superior y/o	Subconjunto de actores del SEN que participan en el proceso de asignación de becas, por cualquiera de los dos mecanismos, y que cumplen con la totalidad de los requisitos establecidos en las Reglas de Operación	El Programa tiene cobertura nacional con base en la suficiencia y disponibilidad presupuestaria autorizada por la SHCP.	NO	SI	Este programa no otorga becas de nivel básico. Es complementario porque podrían establecerse mecanismos de



Nombre del Programa	Dependencia /entidad	Propósito	Población o área de enfoque objetivo	Cobertura Geográfica	¿Este programa presentaría riesgos de similitud con el programa propuesto?	¿Este programa se complementaría con el programa propuesto?	Explicación
		superior del SEN permanezcan, egresen, realicen su servicio social, prácticas profesionales, educación dual, alcancen la superación académica, se capaciten y/o realicen investigación, mediante una beca	vigentes, convocatorias y/o instrumentos jurídicos emitidos para normar la asignación de becas				seguimiento para becarios que transitan al nivel medio superior y el nivel superior.
S311 Programa Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez	Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez	Fomentar que los/as alumnos/as inscritos en IPEMS o en IEMS pertenecientes al SEN permanezcan y/o concluyan este tipo educativo, mediante el otorgamiento de una beca.	Alumnos/as inscritos en IPEMS o en IEMS pertenecientes al Sistema Educativo Nacional.	Nacional	NO	SI	Este programa no otorga becas de nivel básico. Es complementario porque podrían establecerse mecanismos de seguimiento para becarios que transitan al nivel medio superior.
S283 Jóvenes Escribiendo el Futuro	Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez	Fomentar que los/as alumnos/as inscritos/as en una IPES considerada con cobertura total, o cualquier otra IPES en las que los/as alumnos/as cumplan con los requisitos establecidos, permanezcan y concluyan este tipo educativo, mediante una beca.	Alumnos/as inscritos/as en una IPES considerada con cobertura total, o cualquier otra IPES en las que los/as alumnos/as cumplan con los requisitos establecidos	Nacional	NO	SI	Este programa no otorga becas de nivel básico. Es complementario porque podrían establecerse mecanismos de seguimiento para becarios que transitan al nivel medio superior y el nivel superior.



ANEXO 3. RESUMEN NARRATIVO DE LA MATRIZ DE INDICADORES PARA RESULTADOS 2025 (preliminar)

Detalle de la Matriz								
Ramo:	11 - Educación Pública							
Unidad Responsable:	000 - Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez							
Clave y Modalidad del Pp:	S - Sujetos a Reglas de Operación							
Denominación del Pp:	S-072 - Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez							
Clasificación Funcional								
Finalidad:	2 - Desarrollo Social							
Función:	5 - Educación							
Subfunción:	1 - Educación Básica							
Actividad Institucional:	3 - Educación básica de calidad							
Fin								
Objetivo			Orden			Supuestos		
Contribuir a lograr una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.			1			1. Las políticas educativas apoyan a las Instituciones de Educación Básica para contribuir en la atención de una mayor cobertura con inclusión y equidad. 2. La sociedad reconoce el valor de la educación para alcanzar el bienestar y una vida digna.		
Indicador	Definición	Método de Cálculo	Tipo de Valor de la Meta	Unidad de Medida	Tipo de Indicador	Dimensión del Indicador	Frecuencia de Medición	Medios de Verificación
91108.1. Tasa bruta de escolarización de la población en los primeros cuatro deciles de ingreso. Educación básica nacional.	Mide el porcentaje de la población perteneciente a hogares en contextos económicos menos favorecidos que tiene acceso a la educación básica.	[Población ubicada en los primeros cuatro deciles de ingreso que asisten a escuelas de educación básica en el año t / Población ubicada en los primeros cuatro deciles de ingreso en edad típica del año t] * 100	Relativo	Porcentaje	Estratégico	Eficacia	Bienal	Población ubicada en los primeros cuatro deciles de ingreso que asisten a escuelas de educación básica en el año t; Indicador incluido en el Programa Sectorial de Educación (PSE) por la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE) de la SEP, con información de la ENIGH, INEGI; Población ubicada en los primeros cuatro deciles de ingreso en edad típica del año t; Indicador incluido en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024. Datos proporcionados por la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE) de la SEP, con información de la ENIGH, INEGI



Propósito								
Objetivo			Orden			Supuestos		
Niñas, niños y adolescentes (NNA) inscritos en algún nivel de Educación Básica en planteles educativos públicos y de modalidad escolarizada (i) clasificados como escuela prioritaria, o (ii) como escuela susceptible de atención, cuya familia es de bajos ingresos, permanecen y concluyen sus estudios. NOTA: Se entiende por bajos ingresos cuando una familia o persona tienen un ingreso estimado mensual per cápita menor a la Línea de Pobreza por ingresos (LPI) que establece el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL).			1			1. Se cuenta con una oferta de servicios educativos suficientes para todos los niveles de Educación Básica. 2. Existe una política educativa federal que fomenta la inclusión y la equidad. 3. Las condiciones sociales y económicas se mantienen estables en el país.		
Indicador	Definición	Método de Cálculo	Tipo de Valor de la Meta	Unidad de Medida	Tipo de Indicador	Dimensión del Indicador	Frecuencia de Medición	Medios de Verificación
P01.4 Porcentaje de becarias y becarios que concluyen la Educación Básica.	Es el número de alumnas y alumnos que egresan de secundaria becados por el Programa	(Número de becarias y becarios que concluyen la secundaria en el ciclo escolar t / Número de becarias y becarios inscritos en tercer grado de secundaria en el ciclo escolar t) * 100	Relativo	Porcentaje	Estratégico	Eficacia	Anual	Número de becarias y becarios inscritos en tercer grado de secundaria en el ciclo escolar t; Registros administrativos del Programa en la DGGPTIC - DGPAEM; Número de becarias y becarios que concluyen la secundaria en el ciclo escolar t; Registros administrativos del Programa de la Dirección General de Gestión de Padrón, Tecnologías de Información y Comunicaciones (DGGPTIC) y de la Dirección General de Planeación, Análisis, Evaluación y Monitoreo (DGPAEM) en la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez.
P01.1 Porcentaje de niñas, niños y/o adolescentes que forman parte de una familia beneficiaria respecto a la población objetivo.	Este indicador señala la proporción de estudiantes de familias de bajos ingresos, marginadas o que habitan en localidades prioritarias o asisten a escuelas en esas localidades que son beneficiarias del Programa respecto a la población objetivo. Nota: El conjunto de educación básica se refiere a la suma de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria. No se incluye esta desagregación en la MIR del Programa para no saturarla de indicadores adicionales.	(Número de alumnas y alumnos de familias beneficiarias del Programa inscritos en educación básica en el año t / Total de alumnas y alumnos de educación básica integrantes de familias que forman parte de la población objetivo del Programa en el año t) x 100.	Relativo	Porcentaje	Estratégico	Eficacia	Anual	Total de alumnas y alumnos de educación básica integrantes de familias que forman parte de la población objetivo del Programa en el año t; Registros administrativos del Programa en la DGGPTIC - DGPAEM; Número de alumnas y alumnos de familias beneficiarias del Programa inscritos en educación básica en el año t; Registros administrativos del Programa de la Dirección General de Gestión de Padrón, Tecnologías de Información y Comunicaciones (DGGPTIC) y de la Dirección General de Planeación, Análisis, Evaluación y Monitoreo (DGPAEM) en la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez (CNBBB).



Indicador	Definición	Método de Cálculo	Tipo de Valor de la Meta	Unidad de Medida	Tipo de Indicador	Dimensión del Indicador	Frecuencia de Medición	Medios de Verificación
P01.2 Porcentaje de becarias y becarios que avanzan de grado en educación básica en el ciclo escolar t.	El indicador mide el porcentaje de becarias y becarios del Programa que continúan en el siguiente grado escolar con respecto a las becarias y los becarios del Programa que culminaron el grado escolar inmediato anterior. Nota: El conjunto de educación básica se refiere a la suma de las alumnas y los alumnos de preescolar, primaria y secundaria. No se incluye esta desagregación en la MIR del Programa para no saturarla de indicadores adicionales.	Número de becarias y becarios inscritos en el siguiente grado de Educación Básica en el ciclo escolar t / Número de becarias y becarios inscritos en algún grado de Educación Básica en el ciclo escolar t-1) * 100	Relativo	Porcentaje	Estratégico	Eficacia	Anual	Número de becarias y becarios inscritos en el siguiente grado de Educación Básica en el ciclo escolar t: Registros administrativos del Programa de la Dirección General de Gestión de Padrón, Tecnologías de Información y Comunicaciones (DGGPTIC) y de la Dirección General de Planeación, Análisis, Evaluación y Monitoreo (DGPAEM) en la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez.; Número de becarias y becarios inscritos en algún grado de Educación Básica en el ciclo escolar t-1: Registros administrativos del Programa en la DGGPTIC y DGPAEM.
P01.3 Porcentaje de becarias y becarios que transitan a secundaria en el ciclo escolar t.	El indicador mide el porcentaje de becarias y becarios de familias beneficiarias del Programa que estando inscritos en sexto grado de primaria en el ciclo escolar t-1, se inscribieron a primero de secundaria en el ciclo escolar t.	(Número de becarias y becarios inscritos a en primer grado de secundaria en el ciclo escolar t/ Número becarias y becarios inscritos en sexto grado de primaria en el ciclo escolar t-1) * 100.	Relativo	Porcentaje	Estratégico	Eficacia	Anual	Número de becarias y becarios inscritos a en primer grado de secundaria en el ciclo escolar t: Registros administrativos del Programa de la Dirección General de Gestión de Padrón, Tecnologías de Información y Comunicaciones (DGGPTIC) y de la Dirección General de Planeación, Análisis, Evaluación y Monitoreo (DGPAEM) en la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez.; Número becarias y becarios inscritos en sexto grado de primaria en el ciclo escolar t-1: Registros administrativos del Programa en la DGGPTIC y DGPAEM. La periodicidad con que se genera la información de este indicador es anual



Componente								
Objetivo			Orden			Supuestos		
Becas a niñas, niños y adolescentes (NNA), que son integrantes de familias beneficiadas por el Programa, inscritos en algún nivel de Educación Básica (EB) en planteles educativos públicos y de modalidad escolarizada (i) clasificados como escuela prioritaria, o (ii) clasificados como escuela susceptible de atención y que tiene bajos ingresos emitidas. NOTA: Becas emitidas corresponde a los recursos presupuestarios devengados por la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez (CNBBBJ) que pone a disposición de las Instituciones Liquidadoras, que son las responsables de entregar el monto de la beca a la madre, padre, tutor o Representante de las familias beneficiarias del programa. La entrega puede ser a través de depósito en cuenta bancaria o mediante orden de pago. En el primero caso, la emisión y la beca ocurren casi de manera simultánea; en el segundo caso, transcurre tiempo entre la emisión y la entrega del apoyo, pues se requiere que el beneficiario acuda a recoger su orden de pago y la cobre. Con el proceso de bancarización que se lleva a cabo con Banco del Bienestar, principal Institución Liquidadora, se avanza para que la totalidad de los beneficiarios del programa cuenten con una tarjeta bancaria y la emisión y entrega de sus apoyos ocurra de manera simultánea.			1			1. Las familias beneficiarias utilizan la beca para solventar el gasto asociado a la educación y manutención de sus niños, niñas y/o adolescentes.		
Indicador	Definición	Método de Cálculo	Tipo de Valor de la Meta	Unidad de Medida	Tipo de Indicador	Dimensión del Indicador	Frecuencia de Medición	Medios de Verificación
C01.1 Porcentaje de becas emitidas de educación básica.	Este indicador presenta el porcentaje de becas emitidas a familias beneficiarias con niñas, niños y adolescentes inscritos en Instituciones de Educación Básica del Sistema Educativo Nacional, respecto al total de becas programadas para emisión.	(Número de becas emitidas en el Programa durante el semestre i / Número de becas programadas para emisión en el semestre i) * 100.	Relativo	Porcentaje	Gestión	Eficacia	Semestral	Número de becas emitidas en el Programa durante el semestre i; Registros administrativos del Programa de la Dirección General de Gestión de Padrón, Tecnologías de Información y Comunicaciones (DGGPTIC) y la Dirección General de Planeación, Análisis, Evaluación y Monitoreo (DGPAEM) en la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez; Número de becas programadas para emisión en el semestre i; Registros administrativos del Programa en la DGGPTIC y DGPAEM.



Indicador	Definición	Método de Cálculo	Tipo de Valor de la Meta	Unidad de Medida	Tipo de Indicador	Dimensión del Indicador	Frecuencia de Medición	Medios de Verificación
C01.2 Porcentaje de familias con beca emitida en el semestre i respecto a la meta de atención de familias en el semestre i.	Este indicador muestra la proporción de familias con beca emitida de manera semestral respecto a la meta de atención de familias en cada semestre.	(Número de familias con beca emitida en el semestre i / Número de familias a las que se les programó la emisión de becas en el semestre i) * 100.	Relativo	Porcentaje	Gestión	Eficacia	Semestral	Número de familias a las que se les programó la emisión de becas en el semestre i: Registros administrativos del Programa en la DGGPTIC y DGPAEM.; Número de familias con beca emitida en el semestre i: Registros administrativos del Programa de la Dirección General de Gestión de Padrón, Tecnologías de Información y Comunicaciones (DGGPTIC) y la Dirección General de Planeación, Análisis, Evaluación y Monitoreo (DGPAEM) en la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez.
C01.3 Porcentaje de familias beneficiarias con alguna niña, niño y/o adolescente inscrito en una escuela ubicada en localidad prioritaria.	Este indicador muestra el porcentaje de familias beneficiarias con alguna niña, niño y/o adolescente que se ubican en localidades prioritarias respecto al total de familias beneficiarias del Programa.	(Número de familias beneficiarias con alguna niña, niño y/o adolescente inscrito en una escuela ubicada en localidad prioritaria en el semestre i del año t / Número de familias beneficiarias en el semestre i del año t) * 100.	Relativo	Porcentaje	Gestión	Eficacia	Semestral	Número de familias beneficiarias en el semestre i del año t: Registros administrativos del Programa en la DGGPTIC y DGPAEM.; Número de familias beneficiarias con alguna niña, niño y/o adolescente inscrito en una escuela ubicada en localidad prioritaria en el semestre i del año t: Registros administrativos del Programa de la Dirección General de Gestión de Padrón, Tecnologías de Información y Comunicaciones (DGGPTIC) y la Dirección General de Planeación, Análisis, Evaluación y Monitoreo (DGPAEM) en la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez.
Actividad								
Objetivo			Orden		Supuestos			
Validación de la inscripción de las niñas, niños y adolescentes que son integrantes de las familias beneficiarias del Programa.			1		1. El personal de las instituciones educativas proporciona la información requerida por el Programa en tiempo y forma. 2. Las familias con estudiantes aspirantes a las becas muestran interés por inscribirlos para recibir una beca y cumplen con los requisitos en tiempo y forma para los trámites administrativos correspondientes.			



Indicador	Definición	Método de Cálculo	Tipo de Valor de la Meta	Unidad de Medida	Tipo de Indicador	Dimensión del Indicador	Frecuencia de Medición	Medios de Verificación
A01.1 Porcentaje de familias beneficiarias con alguna niña, niño y/o adolescente a los que se validó su inscripción en Educación Básica.	Este indicador muestra el porcentaje de familias beneficiarias con alguna niña, niño y/o adolescente, a quienes se les verificó su inscripción en Educación Básica.	(Número de familias beneficiarias con alguna niña, niño y/o adolescente que cuenta con la verificación de su inscripción en el semestre i del año t / Número de familias con alguna niña, niño y/o adolescente en el padrón del programa en el semestre i del año t) * 100.	Relativo	Porcentaje	Gestión	Eficacia	Semestral	Número de familias beneficiarias con alguna niña, niño y/o adolescente que cuenta con la verificación de su inscripción en el semestre i del año t; Registros administrativos del Programa de la Dirección General de Gestión de Padrón, Tecnologías de Información y Comunicaciones (DGGPTIC) y la Dirección General de Planeación, Análisis, Evaluación y Monitoreo (DGPAEM) en la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez.; Número de familias con alguna niña, niño y/o adolescente en el padrón del programa en el semestre i del año t; Registros administrativos del Programa en la DGGPTIC y DGPAEM.
Objetivo			Orden			Supuestos		
Selección de la madre de familia o una mujer adulta como Tutora de la familia.			2			1. El informante de las familias entrevistadas para realizar su solicitud de incorporación al Programa reporta información completa y oportuna.		
Indicador	Definición	Método de Cálculo	Tipo de Valor de la Meta	Unidad de Medida	Tipo de Indicador	Dimensión del Indicador	Frecuencia de Medición	Medios de Verificación
A02.1 Porcentaje de familias beneficiarias con alguna niña, niño y/o adolescente que tienen a una mujer como Tutora.	Este indicador muestra el porcentaje de familias beneficiarias con alguna niña, niño y/o adolescente que tienen como responsable de recibir la beca a una mujer.	(Número de familias beneficiarias con alguna niña, niño y/o adolescente que tienen a una mujer como Tutora en el semestre i / Número de familias con alguna niña, niño y/o adolescente en el padrón del programa al semestre i) * 100.	Relativo	Porcentaje	Gestión	Eficacia	Semestral	Número de familias con alguna niña, niño y/o adolescente en el padrón del programa al semestre; Registros administrativos del Programa en la DGGPTIC y DGPAEM.; Número de familias beneficiarias con alguna niña, niño y/o adolescente que tienen a una mujer como Tutora en el semestre i; Registros administrativos del Programa de la Dirección General de Gestión de Padrón, Tecnologías de Información y Comunicaciones (DGGPTIC) y la Dirección General de Planeación, Análisis, Evaluación y Monitoreo (DGPAEM) en la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez.